



# A CSELEKVÉS ISKOLÁJA

PEDAGÓGIAI DOLGOZATOK

## VII. ÉVFOLYAM

(1938—39)

KIADJA „AZ ÁLLAMI GYAKORLÓ POLGÁRI ISKOLA  
KÖNYVTÁRA.”

IGAZGATÓ:  
**KRATOFIL DEZSŐ**

AZ ÁLLAMI TANÍTÓKÉPZŐ FŐISKOLA GYAKORLÓ ISKOLÁJA.  
SZEGED, BOLDOGASSZONY-SUGÁRUT 8.  
ELŐFIZETÉSI DIJ EGY TANÉVRE 12 PENGŐ.

## A Cselekvés Iskolája munkatársai az 1938.—1939. tanévben.

- |                          |                             |
|--------------------------|-----------------------------|
| 1. Dr. Ágoston Julián    | 17. Matzkó Gyula            |
| 2. Dr. Baróti Dezső      | 18. Molnár János            |
| 3. Dr. Békési Gizella    | 19. Dr. A. Nagy Miklós      |
| 4. K. Bedekovich Lajos   | 20. Petrovay Ilona          |
| 5. Dr. Diósi Géza        | 21. Sáfrán Györgyi          |
| 6. Eckerdt Elek          | 22. Dr. Somogyi József      |
| 7. Dr. Eperjessy Kálmán  | 23. Strausz Antal           |
| 8. Fáber József          | 24. Szántó Lőrinc           |
| 9. Gauder Andor          | 25. Szenes Adolf            |
| 10. Dr. Gyulai Ágost     | 26. Tabák Gyula             |
| 11. Dr. Harsányi István  | 27. Dr. Tóth Ervin          |
| 12. Dr. Jankovits Miklós | 28. Udvarhelyi Károly       |
| 13. Jármay Vilmos        | 29. Uherkovich Gábor        |
| 14. Jeges Sándor         | 30. Dr. Vályi Ármánd        |
| 15. Kratofil Dezső       | 31. Dr. Várkonyi Hildebrand |
| 16. Krix Márton          | 32. Wagner Ferenc           |





# Tartalomjegyzék.

## I. TANULMÁNYOK.

1. Dr. Agoston Julián: A magyartanítás problémái a gimnázium III. osztályában — — — — —	32
2. Eckerdt Elek: Milyen legyen a polgári iskolai számtantanítás — —	230
3. Dr. Eperjessy Kálmán: A hazatérő Felvidék — — — — —	105
4. Gauder Andor: A középfokú oktatás reformja az értelmiségi munkanélküliség szempontjából — — — — —	222
5. Dr. Harsányi István: Elvi kérdések egy ifjúsági regény körül — —	428
6. Molnár János: Prohászka Ottokár útmutatása — — — — —	132
7. Szántó Lőrinc: A korszerű irodalomtanítás követelményei és eredményének megállapítása — — — — —	328
8. Szenes Adolf: A gimnázium új tanterve és utasítása — — — —	11
9. Tabák Gyula: A figyelem és ébrentartásának kérdése különös tekintettel a nagy létszámú osztályokra — — — — —	121
10. Dr. Tóth Ervin: Az összehasonlító szemléltetés jelentősége a képzőművészeti stílusérzék fejlesztésében — — — — —	135
11. Uherkovich Gábor: Kérdőíves és tesztvizsgálatok a biológiai oktatásban	350
12. Dr. Vályi Armánd: Az oktatófilm értéke és tanulságai — — —	436
13. Dr. Várkonyi Hildebrand: Nevelés és gyakorlati lélektan: Jellem és akarás. Az akarat lélektanának néhány kérdése — — —	1
Akarás, elhatározás és értelmesség — — — — —	107
Az akarat alaki tulajdonságai — — — — —	209
A jellemhibák csoportjai — — — — —	317
Összefoglalás: tételek az akarat neveléséről — — — — —	421

## II. GYAKORLATI PEDAGÓGIA.

1. K. Bedekovich Lajos: A XI. század magyar történelmi eseményeinek összefoglalása — — — — —	152
2. — A XVI. század magyar történelmi eseményeinek ismertetése	357
3. — Hazánk mezőgazdaságának fejlődése — — — — —	447
4. Fáber József: Kenyérpirító (Huzalmunka) — — — — —	385
5. — 10 darab építőtest dobozban — — — — —	474
6. Jármay Vilmos: A kezdőfokú nyelvtanítás alapelvei és követelményei	51
7. — Számonkérés és osztályozás — — — — —	148
8. — A figyelem felkeltése és ébrentartása a németnyelvi órán —	362
9. — Költeménytárgyalás a IV. osztályban. J. W. Goethe: Der Säng	451

10.	Jeges Sándor: A házi vagy tifuszos légy	—	—	—	—	—	—	—	62
11.	— Az orvosi pióca	—	—	—	—	—	—	—	172
12.	— A virágállatok	—	—	—	—	—	—	—	278
13.	— A növények lélekzése	—	—	—	—	—	—	—	372
14.	— A lombos mohok	—	—	—	—	—	—	—	462
15.	Kratofil Dezső: A megfigyelési feladatok	—	—	—	—	—	—	—	268
16.	Krix Márton: Kamatszámítás 3 óra	—	—	—	—	—	—	—	66
17.	— Kamatszámítás 4 óra	—	—	—	—	—	—	—	169
18.	— Kamatszámítás 6. óra	—	—	—	—	—	—	—	264
19.	— Kamatszámítás 8. óra	—	—	—	—	—	—	—	376
20.	— Kamatszámítás 10. óra	—	—	—	—	—	—	—	466
21.	Matzkó Gyula: Elektrosztatika a polgári iskola III. osztályában	—	—	—	—	—	—	—	69
22.	— Elektrosztatika a polgári iskola III. osztályában	—	—	—	—	—	—	—	176
23.	— Rádió, grammofon és mikrofón az iskolában	—	—	—	—	—	—	—	283
24.	— Tanulókísérletek négy képben	—	—	—	—	—	—	—	380
25.	— Az emelő	—	—	—	—	—	—	—	469
26.	Petrovay Ilona: Környezethatások jelentősége a gyermek életében	—	—	—	—	—	—	—	157
27.	Strausz Antal: Egy demonstráció a hidrosztatikai paradoxon tanításához	—	—	—	—	—	—	—	383
28.	Szántó Lőrinc: Az ellentétes mondatok	—	—	—	—	—	—	—	45
29.	— Az érzelmi költészet összefoglalása	—	—	—	—	—	—	—	140
30.	— Reviczky Gyula: Magamról IV. osztály	—	—	—	—	—	—	—	250
31.	— Petőfi Sándor	—	—	—	—	—	—	—	442
32.	Udvarhelyi Károly: Budapest (Vidéki iskolában)	—	—	—	—	—	—	—	56
33.	— A jég koptató munkája	—	—	—	—	—	—	—	164
34.	— Nagybritánia és Írország	—	—	—	—	—	—	—	258
35.	— Nagybritánia és Írország élete	—	—	—	—	—	—	—	367
36.	— Néhány gyakorlati példa a térképismertetek tanításához	—	—	—	—	—	—	—	456

### III. IRODALOM. a) Hazai irodalom.

1.	Balassa Brunó: Fehérvári iskolahét 1938. Ism. Matzkó Gyula	—	—	290
2.	Bitter Illés és Dr. Puhr Ferenc: Német—Magyar és Magyar—Német szótár. Ism. Jármay Vilmos	—	—	498
3.	Deák Gyula: Feljegyzések a polgári iskola és a tanáregyesület múltjából. Ism. Szenes Adolf	—	—	183
4.	Dolch Erzsébet: Az „Új Nevelés” elméleti és gyakorlati megvalósulásai. Ism. Szántó Lőrinc	—	—	485
5.	Doros Gábor dr. Családvédelem (Küzdelem a születéscsökkenés ellen Ism. Dr. A. Nagy Miklós	—	—	71
6.	Erdődi József: Épülő ország (Finnország) Ism. Udvarhelyi Károly	—	—	399
7.	Fábián István: Magyar írók levelei. Ism. Baróti Dezső dr.	—	—	184
8.	Halász Gyula: Édes anyanyelvünk. Ism. Baróti Dezső dr.	—	—	80
9.	Halász Gábor: Az értelem keresése. Ism. Baróti Dezső dr.	—	—	185
10.	Hercsuth Kálmán: A gyermeknevelés időszerű kérdései. Ism. Dr. Békési Gizella	—	—	181

11. Dr. Kollmánné Dávid Andrea: A gyakorlati főzés tankönyve 100 edőd keretében. Ism. Petrovay Ilona — — — — —	490
12. Kornis Gyula: A mai világ képe. I. kötet. Szellemi élet. Ism. Dr. A. Nagy Miklós — — — — —	391
13. Kratofil Dezső: A geometria tanításának vezérkönyve I. rész. Ism. Krix Márton — — — — —	179
14. Makkai Sándor: Tudománnyal és fegyverrel. Ism. Dr. A. Nagy Miklós — — — — —	478
15. B. Nagy Sándor: Közgazdasági művelődésünk kezdetei. Ism. Gyulai Ágost dr. — — — — —	486
16. Dr. Padányi-Frank Antal: A nevelés módszertana. Ism. Gyulai Ágost	482
17. Dr. Prohászka Lajos: Az oktatás elmélete. Ism. Szántó Lőrinc — —	288
18. Románné Goldzieher Klára: A balkezesség. Ism. Dr. Somogyi József	183
19. Dr. Révai József: Levelek a világnézetről. Ism. Diósi Géza dr — —	186
20. Simor Ferenc dr.: Pécs éghajlata II. kötet. Ism. Udvahelyi Káoly	294
21. Stéger Ferenc: Koncentráció a mennyiségtan tanításában. Ism. Krix Márton — — — — —	491
22. — Vezérkönyv a törtek tanításához. Ism. Krix Márton — —	492
23. Szántó Lőrinc: A nevelő fogalmazástanítás alapvonalai. Ism. Sáfrán Györgyi — — — — —	293
24. Szelianszky Ferenc: A hibakutatás neveléslélektani problémái Ism. Matzkó Gyula — — — — —	76
25. Sziklai László: Francia szellem és francia nevelés. Ism. Baróti Dezső dr. — — — — —	78
26. Tálasy István: Néprajz és középiskola Ism. Baróti Dezső dr. — —	78
27. Várady József: Széchenyi Életrátása. A nemzetiségi kérdés. Ism. Wagner Ferenc — — — — —	75
28. Várkonyi Hildebrand: A gyermekkor lélektana. I. Az első hat életév Ism. Szántó Lőrinc — — — — —	388
29. Zentai Károly: A nemek együttes nevelésének kérdései. Ism. Jankovich Miklós dr. — — — — —	74

#### b) KÜLFÖLDI IRODALOM.

1. W. Albert: Grenz- und auslanddeutsche Unterrichtsskizzen. Ism. Gyulai Ágost dr. — — — — —	80
2. Ch. Bühler: Kind und Familie. Ism. Gyulai Ágost dr. — — — —	395
3. Hildegard Hetzer: Mütterlichkeit. Ism. Gyulai Ágost dr. — — — —	396
4. Rochrachter Hubert: Charakterológia. Ford. Szöllőssy Győző. Ism. Szántó Lőrinc — — — — —	398
5. Dr. Reinhold Lotze: Zwillinge. Ism. Gyulai Ágost dr. — — — —	396
6. Mária Messinger: Das Kind, seine Welt und seine Beschäftigung. Ism. Gyulai Ágost dr. — — — — —	397
7. Oswald Opahle: Kurze Unterrichtslehre im Sinne ganzheitlicher Unterrichts-auffassung. Ism. Szántó Lőrinc — — — — —	295
8. Ottomar Wichmann: Erziehungs und Bildungslehre. Ism. Szántó Lőrinc	489

#### IV. LAPSZEMLE.

1. Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny	91,	199,	313,	413,	505
2. A Magyar Középiskola — — — — —	—	—	—	—	94
3. Magyar Tanítóképző — — — — —	95,	204,	311,	413,	507
4. Pedagógiai Szeminárium — — — — —	95,	200,	312,	411,	509
5. A Jövő Utjain — — — — —	—	96,	202,	415,	510
6. Iskola és Egészség — — — — —	—	—	98,	414,	508
7. Fizikai és kémiai Didaktikai Lapok — — — — —	—	—	—	98,	508
8. Der Deutsche Volkserzieher — — — — —	—	100,	205,	415,	510
9. Magyar Pedagógia — — — — —	—	196,	307,	408,	501
10. Nevelésügyi Szemle — — — — —	—	199,	308,	410,	503

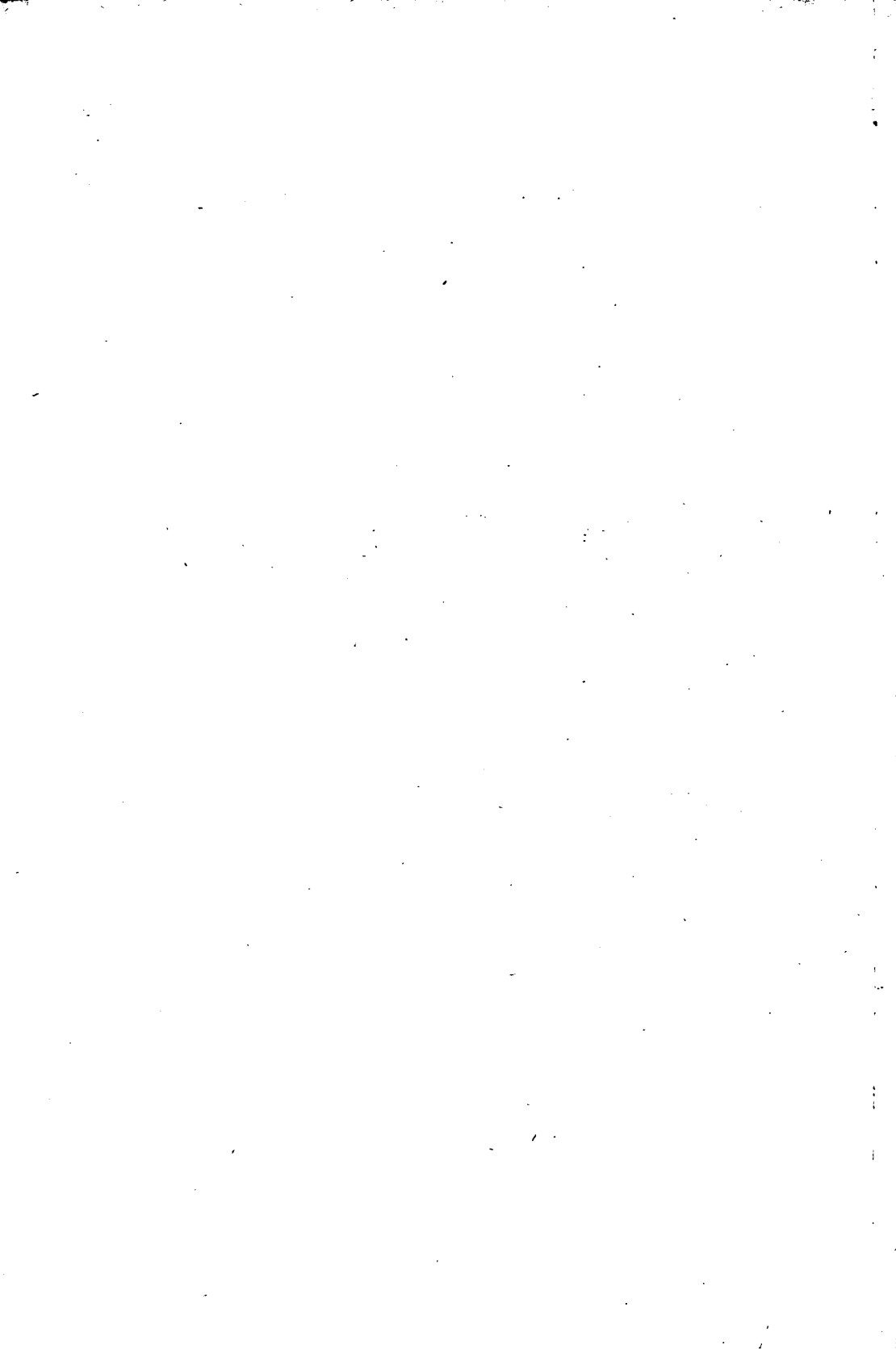
#### V. KÜLFÖLDI TANITÁSI MOZGALMAK (Szenes Adolf)

1. Felnőttek oktatása — — — — —	—	—	—	—	81
2. Az Északamerikai Egyesült Államok nevelésügye — — — — —	—	—	—	—	84
3. Az új német középiskolák tanterve és utasítása — — — — —	—	—	—	—	85
4. Az iskolai bizonyítványok értéke — — — — —	—	—	—	—	89
5. Munkatábor Romániában — — — — —	—	—	—	—	90
6. A francia középiskolák próbaosztálya — — — — —	—	—	—	—	90
7. Leánynevelés az új német középiskolákban — — — — —	—	—	—	—	187
8. Tehetséges gyermekek kiválasztása — — — — —	—	—	—	—	190
9. Csehszlovákia középfokú iskolái — — — — —	—	—	—	—	191
10. Iskolaviszonyok Spanyolországban — — — — —	—	—	—	—	191
11. Finnország közoktatásügye — — — — —	—	—	—	—	192
12. Az Északamerikai Egyesült Államok — — — — —	—	—	—	—	193
13. Reformtervek Japánban — — — — —	—	—	—	—	193
14. Tisztviselőképző iskola Franciaországban — — — — —	—	—	—	—	195
15. Az iskola hatása a mezőgazdaságra — — — — —	—	—	—	—	195
16. Hazafias nevelés Svájcban — — — — —	—	—	—	—	195
17. Idegen nyelvek tanulása Angliában — — — — —	—	—	—	—	195
18. A cserkészek száma — — — — —	—	—	—	—	196
19. A tankötelezettség Angliában — — — — —	—	—	—	—	196
20. A természettudományok a német középiskolák új tantervében — — — — —	—	—	—	—	299
21. Észtország iskolaügye — — — — —	—	—	—	—	302
22. A francia gimnáziumok túlsúlyfoltossága — — — — —	—	—	—	—	303
23. Tanulók túlterhelése — — — — —	—	—	—	—	304
24. Reformtörrekvések Görögországban — — — — —	—	—	—	—	304
25. Milyen legyen egy középiskola — — — — —	—	—	—	—	304
26. Pályaválasztó tanács — — — — —	—	—	—	—	305
27. A nemzetközi Nevelésügyi Hivatal értekezlete — — — — —	—	—	—	—	305
28. A jugoszláviai magyarság iskolái — — — — —	—	—	—	—	306
29. A munkaiskola Jugoszláviában — — — — —	—	—	—	—	307
30. Románia tanügyi rendeleteiből — — — — —	—	—	—	—	400
31. A munkaszolgálat mint nevelésszköz — — — — —	—	—	—	—	402

32. A középiskolai tanárképzés és képesítés Németországban — — —	405
33. Tanítói fizetések — — — — —	407
34. Siketnémák magasabb kiképzése — — — — —	407
35. Nemzetközi főiskolai szanatórium — — — — —	407
36. Új francia középiskolai tanterv — — — — —	408
37. Az élő idegen nyelvek tanítása a különféle államokban — — —	493
38. Lengyelország iskoláügye — — — — —	496
39. A szlovákiai magyarság iskolaviszonyai — — — — —	497
40. Az angol középiskolák reformja — — — — —	499
41. Háztartási oktatás — — — — —	500
42. Levelezés útján való oktatás — — — — —	500
43. Hollandia oktatásügye — — — — —	500
44. Svédország iskolarendszere — — — — —	500

## VI. HIREK.

1. Székfoglaló a Magyar Pedagógiai Társaságban — — —	207
2. Dr. Várkonyi Hildebrand: A gyermekkor lélektana — — —	207
3. Kratofil Dezső: A geometria tanításának Vezérkönyve — — —	208
4. Udvarhelyi Károly: Magyarország földrajza az iskolában és szülő- földismeret — — — — —	208
5. Szántó Lőrinc: A nevelő fogalmazástanítás alapvonalai — — —	208
6. Szántó Lőrinc: Arany János Toldijának iskolai tárgyalása (borítékon)	
7. Szenes Adolf: Tréfás és csodás jelenségek a számok birodalmából „	
8. Helyreigazítás — — — — —	



# A Cselekvés Iskolája

## PEDAGÓGIAI FOLYÓIRAT

Kiadja az állami polgári iskolai tanárképző főiskola gyakorló iskolájának  
tanári testülete

Felelős szerkesztő KRATOFIL DEZSŐ

Megjelenik évenként 5 kettős számban. Előfizetési díj egy évre 12 pengő.  
Szerkesztőség és kiadóhivatal: Szeged, Boldogasszony-sugárút 8. szám.

### Nevelés és gyakorlati lélektan.

(Tizenkilencedik közlemény)

#### Jellem és akarás, — Az akarat lélektanának néhány kérdése.

Megelőző fejtegetéseink kiinduló pontjául az a tétel szolgált, hogy a jellemnevelés kérdésének sarkalatos pontja az *indítékok* szerepében van. Amilyen indítékok élnek állandóan valakinek a lelkében és tükröződnek viselkedésében, olyannak ítéljük az illetőnek a jellemét; a jellem, habár nem azonosítható teljesen az indítékokkal, mégis legfontosabb összetevőit az állandó indítékokban bírja, melyek az egységes életvezetést az egyén számára biztosítják. Az indítékoknak ez a döntő szerepe vezetett el bennünket vizsgálódásunkban arra a további lépésre, hogy megvizsgáljuk az indítékoknak az *érzelmi világhoz* és az *emberi személyiség tendenciáihoz* való viszonyát. Az emberiség általános meggyőződése ugyanis az, hogy indítékaink elemi erejüket épen az érzéseknek köszönik; belőlük merítik dinamikai hatalmukat. Ez okból némi áttekintésre volt szükségünk, mely az érzésvilágnak és törekvéseink világának azon jelenségeire kívánt fényt vetni, amelyek a jellemnevelés kérdéseivel szoros összefüggésben vannak. A figyelmes olvasó bizonyára észrevette azonban, hogy az érzelmekről adott fejtegetések nem nyomulnak a kitűzött problémának a középpontjába; az érzelmei és tendenciák tárgyalása közben bizonyára kialakult az olvasóban az a felfogás, hogy mindez csak a kérdésnek bevezetőjéül szolgálhat s az indítékok igazi sorsa az *akarattól* függ:

a jellemnevelés tehát elsősorban akaratnevelés; és ezt a meggyőződést akkor is fenn kell tartani, ha elismerjük az érzések, érzelmek és tendenciák rendkívül nagy fontosságát az emberi életben és a jellem nevelésében. Ez a benyomás teljesen igazolt s épen ezért az alább következő tanulmányok már az akarat lélektanának köréből fognak idevonatkozó kérdéseket tárgyalni. Mindenekelőtt tisztáznunk kell az *indítékok igazi természetét*, s ennek következtében a *jellemnek és az akarásnak* egymáshoz való viszonyát. Az akarat mivolta, egyes sajátosságai azután különlegesen is érdeklik a neveléslélektan kutatóit, mert a jellemneveléssel — a többi itt már érintett mozzanattól függetlenül is. — egybetartoznak. Térjünk tehát vissza még egyszer az indítékok kérdésére, és az érzelmekről előadottak után, lássuk az akarással való összefüggésüket is.

a) Az akaratfolyamatok lélektanára és pedagógiájára nézve a mai álláspontot a következő művekből ismerhetjük meg: Elsősorban *Lindworsky* műveit említjük (*Der Wille, seine Erscheinung und seine Beherrschung*. 3. kiad. 1923. — *Willensschule* 1923.), aki ezen a téren új és kiváló eredményeket mutathat fel. — *Michotte és Prüm* (*Etude expérimentale sur le choix volontaire et ses antécédents immédiats*. 1910.), továbbá *N. Ach* (*Über der Willensakt und das Temperament*. 1910). érdeme az, hogy az akarást kísérletek segítségével vizsgálták és igazolták azt, hogy az akarás különleges és más lelki folyamatoktól merőben különböző és így „önálló” lelki jelenség, melyet más lelki folyamatokból (pl. a képzetekből, érzelmekből, törekvésekből, ösztönökből, vagy ezek kombinációiból) származtatni nem lehet. — *K. Lewin* (*Vorsatz, Wille und Bedürfnis*. 1926.) különösen a szándékok, szükségletek, felhívó jellegek, félbeszakított cselekvések lélektani sajátosságaira derített fényt s ezekkel szemben kiemelni törekedett a valódi akarásnak különbözőségeit. — *W. James* (*The Principles of Psychology*. II. 535. kk. II.) különösen az „akarati erőfeszítésnek” kérdéseivel foglalkozott és ezzel megvetette alapját annak a tételnek, melyet *Lindworsky* is mintegy újra felfedezett, hogy t. i. igazi, szoros értelemben vett akarási (pszichés) erőfeszítésről s ennek fokozásáról lelki értelemben nem beszélhetünk: az akarás hatásosságát tehát nem lehet a lelki tevékenység erőfokának emelésével előmozdítani; az akaratot más eszközökkel kell „nevelni”, nem pedig az intenzitás vélt fokozásával. (Erről még alább is lesz szó.) — *Mac Dougall* (*Character and Conduct of Life*. 5. kiad. 1937: V. fej.), *Kelly* (*Educational Psychology*. 2. kiad. XIII. fej.) *Ranschburg* (*Az emberi elme* II. 1923. 119. kk. II.) végül a német Lélektani Társaság legutóbbi összefoglaló műve (*Gefühl und Wille* 1937.) lehetnek azok a főbb források, melyeket a neveléslélektan mai állása szerint ismernünk és használnunk kell, ha korszerű tudást akarunk elérni az akaratnevelésnek és a jellemnevelésnek problematikájában.

b) Miben áll az akarás és mit foglal magában. mely lelki mozzanatok különböztetik meg más hasonló jelenségektől (pl. az ösztönöktől, a reflexektől, a szokásból eredő cselekvésektől, vagy a törekvésektől, stb.)? Erre a kérdésre főleg *N. Ach* vizsgálatai alapján a következőkben válaszolhatunk:



Minden akarásnak van valamilyen *tárgya, vagy célja*: ez az, amit „akarunk.” A cél vagy tárgy különösen a határozott, erős, öntudatos akarásokban mutatkozik meg a maga teljes világosságában. Így akarni azonban csak olyasmint lehet, amit valamilyen elérhetőnek, lehetségesnek látunk a magunk szempontjából (pl. azt „akarni”, hogy a Nap keringjen a Föld körül, komolyan nem lehet). — Legfontosabb az akarás folyamatban az ú. n. „*ténykedési*” vagy „*aktuális mozzanat*” (*Ach*), melyet így lehetne szavakba foglalni: „*én valóban akarom*” ezt vagy azt. Ez az *elhatározás, vagy hozzájárulás* mozzanata, mely sokszor különböző lehetőségek közötti *választás* alakjában jelentkezik. Ebben a ténykedési mozzanatban ismét két összetevőt kell megkülönböztetnünk: az egyik, mely az akarásélményben rendszerint feltűnően előtérbe nyomul, az *én-élmény*: „*én*” akarok, — „*én*” vagyok a tevőleges alany az akarásban, nem pedig más; az énnak ez az élnk tudatosulása az akarás folyamatnak legkiemelkedőbb jellegzetességei közé tartozik. A másik itt szereplő jellegzetesség maga a *tevékenység*, melyet az én kifejt és ennek a tevékenységek átélése az akarásban. Az akarás: az *énnek tevékeny hozzájárulása* valamihez; az akarás nem eltűrő, passzív fogságba-jutás, mint amilyen pl. valamely szembeszökő igazság előtt való kényszerű meghódolás, hanem *tevékenység*. Ha ez a tevékeny hozzájárulás valamely tárgyhoz (gondolathoz, célhoz) olyan határozott, hogy minden más lehetőséget eleve kizár, akkor elhatározás, eltökélés a neve. Ha egyéb lehetőségeket is figyelembe vesz a célhoz való hozzájárulásunk, akkor már csak *szándékról* van szó. Mind az elhatározás, mind pedig a szándék vagy a jelen pillanatra vonatkozhat, vagy csak a közelebbi-távolabbi jövőre. A nemazonnali végrehajtás esetén (erősebb vagy gyengébb) *feltételt* fogalmazunk meg magunkban. Ezt az *énes* tevékenységet a lelki energia segédfogalmával így határozhatjuk meg: az akarásban többkévesebb *lelki energia összpontosul* a célnak elérésére. Energetikai szempontból tehát az akarás nagyon közeli rokonságban van a figyelemmel, amely szintén energia-központosulással jár. Az akarást és a figyelmet ebből az okból szoktuk a lélektanban s a nevelésben is egymással oly szoros kapcsolatba hozni. A kettő azonban különbözik egymástól: a figyelem a tárgyhöz való hozzáfordulás, hozzátapadás, — míg az akarásban a tárgy (cél) megvalósításáról, eléréséről van szó. Az akarás lélektanában és pedagógiájában ennek az energia-szpontnak rendkívül nagy a jelentősége; ez a felfogás ugyanis döntő annak a kérdésnek elbírálásában: mi az „*akarat* erőfeszítés”, melyre a nevelésben törekedni kell (igazában az önnevelésben van e törekvésnek helye.) — Az akarat

tevékenységet bizonyos „*érzéki. (szemléletes) és állapotbeli*” mozzanatok kísérik. Érzéki mozzanatok azokat a feszültségi érzeteket szoktuk nevezni, amelyek az (erősebb) akarásnál mutatkoznak, aminek pl. a fogak összeszorítása, a homlok merőleges ráncai megfeszített szellemi munka esetén stb. Állapotbeli kísérő jelenség gyanánt az akarással együtt jár a *belső erőfeszítés*, megerőltetés tapasztalása. Ez az élmény háttérbe szorul ugyan az énes aktivitás élményével szemben, de mégis az egész akarásfolyamat alatt jelen van és visszatekintő (retrospektív) vizsgálódással jól elkülöníthető. Ez a két dinamikai

jelenség rendkívül fontos, nemcsak elméleti szempontból, hanem a nevelés gyakorlatának oldaláról nézve is és mélyreható lélektani vizsgálódásokra ösztönözte a kutatókat (pl. *W. James. P. Janet*). Röviden e helyen is foglalkoznunk kell a „lelki erőfeszítés“ kérdésével. Az energetikai álláspontot jól kifejti *Ranschburg* (i. m. 125. kk. II.). Eszerint, ha az akarás nem más, mint a lelki energiának bizonyos aktív összpontosítása, akkor ebből a tételből az a további következmény származik, hogy „az akarás folyamata különböző fokú“ (erősségű) lehet, tehát van „gyengébb“, vagy „erősebb“ akarás, épen úgy, mint ahogyan van gyengébb vagy erősebb villamosáram, gyengébb, vagy erősebb fény stb. Ugyanilyen értelemben beszélünk „akaratgyengeségről“, vagy „erős akaratú egyénekről“ is, alapul véve azt a feltevést, hogy az akarásban központosult energia „mennyisége“ nagyon különböző lehet. Mivel mérjük az akarásnak ezt az erősségét vagy gyengeségét? Mérőeszköz gyanánt a legyőzendő akadályokat tekinti a lélektan és az akarási folyamatot akképen képzelel el, hogy a (megerőltető) akarás esetén a lelki energiát el kell vonnunk más, előnyben részesített tudatjelenségekről (pl. szórakoztató, zavaró körülményekről, mint *Pascal*, aki kínzó fejfájását úgy akarta legyőzni, hogy a legnehezebb matematikai problémákat forgattá elméjében). Ilyenkor az energia összpontosítása, az akarás nehézségekkel jár; annyi nehézséggel, ahány ellenálló akadályt kell legyőzni; ez okozza az alanyi erőfeszítés érzését. De nehézségekkel jár a célnak vagy tárgynak folytonos észbentartása is, továbbá a célhoz vezető eszközöknek, a megvalósítás részleteinek átgondolása, és végül az a jelenség is, melyet az „indítékok harcának“ nevezünk. „Mennél nagyobb az akarás munkája, mennél nagyobb akadályt kell az én-nek legyőznie, annál inkább kénytelen egymásután nemcsak a gondolkodást, de az érzékszerveket is... kikapcsolni, végül pedig a testi én elemeitől is fokozatosan elvonni az energiát“ (R. 136. l.). A belső erőfeszítéshez így járulnak hozzá a külső izomzat erőfeszítései is. Az energetikai felfogás alapján álló lélektani szemlélet tehát jól, zökkenés nélkül tudja értelmezni az „erős és gyenge akarás“ lélektani és neveléseméleti jelentőségét. A felfogásnak azonban nevezetes ellenzője támadt *Lindworsky*-ban, aki a lelki energiának fentebb ismertetett fokozati különbségeit és az akarásnak önmagában vett fokozati erősödést nem tartja elfogadónak s azért az akaratnevelésben is egészen más utakat ajánl. Szerinte az akarási tevékenység, az akaratú aktus sohasem válhatik „intenzívebbé“, hanem legfeljebb „feltétlenebbé“ s így nem „erős“ akaratról kell ezentúl beszélni, hanem „feltétlenebb“ akaratról. Az „akaratérő“ szinte nem nagyobbítható meg pl. ugyanannak a konkrét akarásnak gyakorlásával ismételtetésével; aki így képzelel az akarás lelki mechanizmusát, *Lindworsky* szerint teljesen téves úton jár. Az akaratnevelés lényege nem valamely feltevésszerű, de nem igazolható „akaratenergia“ valamilyen felfokozásában áll, hanem főképen az akarás indítékain s ezek helyes használatán sarkallik. Az akarás sportszerű gyakorlásának helyébe tehát az olyan gyakorlást ajánlja, amely egyrészt legyőzi a cselekvésnek képzeletben látott akadályait (ez a felfogás megegyezik az energetikai akaráselmélettel is), — másrészt azt kívánja, hogy az akaratnevelés mutasson rá: milyen cselekvések érté-

kesek s miért érdemes ezt vagy azt tenni. Ez pedig csak az indítékoknak tudatosításával lehetséges. Kérdés azonban: mily érvekre támaszkodik *Lindworsky*, tételének igazolására? E kérdésre azért kell e helyen kissé részletezőbben kitérnünk, mert a kérdés eldöntése magának az *akaratnevelésnek* lefolyására nézve is döntő jelentőségű. *Lindworsky* tétele így foglalható össze: Magának az akarásnak tehát az *Ach-féle én-tevékenységnek* fokozottabbá, (intenzívebbé) válása nem lehetséges, és nem is szükséges az eredményes cselekvéshez. Nem lehetséges: mert az akarás nem olyan természetű, mint például egy izom, mely gyakorlással egyre inkább nyer térfogatban és „erőben“, — továbbá mert semmilyen egyszerű lelki képesség fogalma nem egyeztethető össze a „fokozódás“ gondolatával; — az akarás egyébként sem egyszerű képesség; — az akarási folyamatban sohasem maga az akarás nyer erőfokban, hanem két más eredmény jó létre: egyfelől csak az *eredmény* (a cselekvés) fokozódik, ha *igazi* akarás előzi meg, másfelől pedig az akarás *élénkebbé* válhatik. E két utóbbi jelenséget sokan összezavarták magának az akarásnak erőfoki növekedésével: innen eredtek az elméleti tévedések. De a feltevés szerint „erős“ akarás — ha egyáltalán lehetséges volna is, — nem volna szükséges, vagy ajánlatos az akaratnevelésnek programpontja gyanánt. Amit ugyanis a téves elméletek „erősebb“ akarásnak neveztek és ajánlottak, az voltaképen nem erősebb, hanem csak *érzelmesebb* és *élénkebb* akarás. Lehet valamit élénken és nagy érzelmességgel akarni, — és lehetséges a nyugodt és hideg akarás is: a kérdés csak az, melyik célszerűbb, melyik vezet el inkább az eredményes és biztos cselekvéshez? A túlságosan érzelmes akarást kedvezőtlennek kell tartanunk *L.* szerint, mert túlságosan sok energiát fogyaszt; az eredményes akarás alapvető feltétele ezzel szemben: a célnak nyugodt és állandó szemmel tartása. — Felmerül a kérdés: az akarás lélektani elmélete és a nevelés gyakorlata melyik elméletet látja szívesebben: az „energetikait“ e, vagy pedig *Lindworskyt*, aki az indítékok szerepét állítja az előtérbe? Hogy *Lindworsky* nem áll teljesen távol az energetikai felfogástól, az is mutatja, hogy a nagyon „élénk“ akarást helyteleníti a cselekvés eredményessége szempontjából, mégpedig azzal a megokolással, hogy az ilyen akarás több energitát fogyaszt, mint a nem „élénk“, de mégis határozott akarás. Ezt a nézetet mi az energetikai felfogás burkolt elfogadásának is minősíthetjük. De ugyancsak az energetikai akaratelmélet javára billentheti a mérleget még az a körülmény is, hogy *Lindworsky* az indítékok szerepét tartja legfontosabbnak az akarásban, mégpedig azért, mert ezek *értékeket* tükröztetnek a cselekvő személyiség elé s ezzel bírják megmozdulásra az akaratot. De vajjon mi adja meg az értékeknek ezt a vonzó, indító erejét? A bennük levő *érzelmi összetevő*; az érzelem ad személyiségünknek dinamikai lendületet a cselekvésre; aki tehát az indítéknyújtást és benne az értékeket tartja fontosaknak, az tulajdonképen az érzelmeikkel a *lelki energia mozgósításának* az elvét vallja. Így tehát az akarás pszichés értelmezésében megmaradhatunk az energia fogalmának segítségülhívása mellett, annál is inkább, mert így a „lelki erőfeszítés“ benső élményét sokkal inkább meg tudjuk magyarázni, mint a *Lindworsky*-tól megjelölt úton. Az természetesen már további kérdés és azt a

most tárgyalattól függetlenül kell eldöntenünk: vajjon megállják-e helyüket *Lindworsky*-nak az akarat *nevelésére* vonatkozó nézetei? Azt hisszük s ezt alább részletesen ki is fogjuk fejteni, hogy e kérdésre igennel lehet válaszolni. Az akarásnak *motivációjában* ugyanis követhetjük *Lindworsky* gondolatait anélkül, hogy az akarás energetikai felfogásával összeütközésbe kerülnénk.

c) Az akarásnál, mint már az eddig tárgyalatból is kitűnik, nagy jelentőségük van az *indítékoknak*. Itt a helye annak, hogy ezek mivoltát és szerepét teljesen tisztázzuk az emberi akarásban és cselekvésben. Az akarásnak sok oly *előfeltétele* és *előidéző oka* lehet, melyeket még nem nevezhetünk igazi indítéknak. Szoros értelemben indítéknak azt az *alapot* nevezzük, amely igazán „érthetővé” teszi (előttünk és mások előtt) az elhatározást; ez pedig mindig valamilyen *megvalósítandó, elérendő érték* a cselekvő személyiség számára. Azok az ösztönök, tendenciák és érzések, amelyek bennünket akarásra, cselekvésre ösztönöznek, még nem indítékok önmagukban, — csak az akarásnak előfeltételei, az akarásra ösztönző okok; indítékokká csak akkor válnak, ha *megvalósítandó, e'érendő értékek* gyanánt tűnnek fel előttünk (rendszerint valamely konkrét *cél, tárgy* gondolatához kapcsolódva). Azok az érzelmek és tendenciák tehát, amelyeket eddig tárgyalunk, önmagukban még nem alkotják elhatározásaink s akaratunk indítékait; de könnyen indítékokká *alakulhatnak át*, mihelyt *elérendő céljá, értéké* avatta őket személyiségünk. Ilyenkor a belőlük fakadó ösztönzéseket magához emeli, *választja az én*. Indítékká válhat lelkünkben *minden érték (Lindworsky), minden előny*, akár érzeki, akár eszményi legyen az; így lehet indítékunk a cselekvésre a kötelesség, a következetesség vagy a tökéletesedés eszméje épúgy, mint bármely érzeki gyönyör megelégedés, vagy siker stb., amely valamilyen tárgyhoz tapad. Az értékekhez mint nem-értelmi (irracionalis) elem, mindig hozzá tartozik a benne rejlő érzelem; ezt a dinamikai erőt azonban sem értékén felül, sem azon alul beszülni nem szabad.

d) Az indítékok természetéből kiindulva kell vizsgálnunk azt a jelenséget is, melyet a pszichológusok és moralisták, régtől fogva oly nagy fontosságúnak tartottak: ez az *indítékok harca*. Hogy ennek a „harcnak” a természetébe belepillanthassunk, először jól meg kell különböztetni a *motivált* cselekvést a *nem motivált*attól. Valamely cselekvésünkre ugyanis döntő hatással lehetnek már az illető személyiség ösztönei tendenciái, hajlamai, vágyai, szokásai, valamely vonzó tárgy megjelenése stb. Szükségleteink közvetlen kielégítése, vagy valamely kielégítő cselekvés félbeszakítása oly cselekvéseket von maga után, melyeket az indíték tudatosítása, mérlegelése, vagy az indítékok harca egyáltalában nem előzhetett meg. Az ilyen cselekvéseket sokan „ösztönöseknek” is nevezik; ez az elnevezés azonban helytelen értelmezésre is vezethet s azért jobb őket „ösztönszerű”, „az első ösztönzésre (impulzusra) azonnal bekövetkező” cselekvéseknek nevezni. Nem minden cselekvés alapul választáson, csak az akaratos öntudatos cselekvések legmagasabb esetei. „Első” törekvéseink általában gépiesen, determináltan keletkeznek; a személyiség előtt felmerülő bármely „jó” bármely szük-

séglet nyomában pszichikai kényszerrel kiváltja a megfelelő törekvést (sokszor a megfelelő cselekvést is), épügy, mint a fényes tárgy a látási képet. A cselekvések világa azonban nem csak ily egyszerű jelenségeket mutat, hanem sokkal bonyolultabbakat is. Ezen „első” törekvések után ugyanis csakhamar „második”, „harmadik” stb. törekvések is keletkeznek bennünk; ennek oka az, hogy az első felmerülő „jó” — azaz érték — után más értékeket is mutat be nekünk tudatunk, amelyek szintén felkeltik a megvalósításukra irányuló törekvést s így a törekvések egész serege támad, melyek egymás mellett haladnak, vagy egymás ellen foglalnak állást. Ezek közül a „második” ütemben jelentkező törekvések közül azután egyet *kiválasztunk*, amelyhez hozzájárulunk és amely mellett megmaradni törekszünk, míg a többit elhárítani igyekezünk magunktól, vagy a kiválasztott törekvés számára közülök hasznosakat (eszköz gyanánt) felhasználjuk. — Az ösztönző törekvés kiválasztását megelőzi az *indítékok* megismerése és egymás-közi *harca*. Ez a harc a megismert vonzó értékek közötti összehasonlítás, fontolgatás és végül is egy ítélet győzelme, amely egy indítékot hozzájárulásával (vagy indítékesoportot) uralomra emel s a többinek érvényesülését megátalja. Az indítékok harca mindig „önmagunkon való erőszakotlással végződik”, mert bármelyik indítékot választjuk ki döntőnek és elhatározónak, mindig a többi ellen döntünk, azaz önmagunk másik része ellen. Rendesen az értelemről ajánlott eszményi értékek szoktak e harcban gyengébb erővel jelentkezni, — míg az érzéki javak s önző értékek nagyobb erővel avatkoznak a küzdelembe. A nevelésben ezt a körülményt is figyelembe kell venni s törekedni kell az eszményi értékek motiváló erejének fokozására. Az „indítékok harcának” azonban az egyéniség pillanatnyi, egyenkénti elhatározásaival és cselekvéseivel nem szokott teljesen vége szakadni. A fejlett és magasrendű személyiségben folytonos tervezés, fontolgatás, és mintegy „hosszútávra” vett kiérlelés munkája szokott folyni, melyben a személyiség egésze: életfelfogása, életcéljai, tapasztalatai is résztvesznek s melynek eredményei, a cselekvések, a „tettek”, az egész személyiségnek kifejezői.

d) A cselekvés az akarásfolyamatnak kiegészítő része s befejezője. A cselekvések, melyek az akarati elhatározást követik, már reflexszerűek, nem önállóak, hanem az elhatározásoknak szükségszerű folyamánnyai. Külön elhatározással el tudjuk ugyan halasztani az elhatározott és eltökélt cselekvés beállítását, de ez nem teszi „szabaddá” és „függetlenné” a cselekvést az elhatározástól. Viszont az oly „akarás”, melyet sem mozgásos, sem belső lelki cselekvés egyáltalán nem követ, nem is igazi akarás, hanem csak szándék, vagy „velleitás”. Az akarás nem azonos az aktivitással s a nagy akaratúak nem azonosak az aktívakkal.

e) Különösen neveléslélektani szempontból fontosak az akarat *tulajdonságai és féleségei*. Ezek között első helyen az akarat *erősségét* emeljük ki, amely az akarat lényegével, az energia-összpontosítással szorosan összefügg. Az akarás erőssége nem azonos azoknak az *érzelmeknek élénkségével*, melyek az akarást esetleg kísérik; ily érzelmek a gyenge akarást is színezhetik. Az erős akarás lényegét az energia-összpontosításának nagy fokában

kell látnunk, mely a belső vagy külső akadályok legyőzésében nyilvánul meg. Minél nagyobb számban jelentkeznek ilyen akadályok és minél nagyobbak, annál erősebb a rajtuk diadalmaskodó akarat ereje (*Lippman*). Abban a kiváló jellemtulajdonságban, melyet már a régiek is „erősség“ (*fortitudo*) néven ismertek, az akaratnak azt a fajtát pillanthatjuk meg, mely már egy más tulajdonsággal, t. i. a *kitartással*, vagy a *bátorsággal* érintkezik, ezek azonban külön, sajátos összetevők s külön is tárgyalhatók. A bátorság az az állandó felkészültség (diszpozíció), amely veszélyekkel és szenvedésekkel szemben erőt és határozottságot tanúsít, hősi fokon magát az életet is veszélyezteti. A nők bátorsága különösen a szenvedés türelmes elviselésében mutatkozik meg. A *kitartás és állhatatosság, hűség* az akarás *időbeli* jellegzetességei, melyek nem mindig párosulnak az erős akaratral. — Az akaratnak fentebb elősorolt *alaki jellegzetességein* kívül meg kell különböztetnünk annak *tartalmát* is. Az akarat tartalmi mozzanatain azokat az életcélokat, vagy tartósan érvényesülő cselekvési célokat, eszményeket (és elveket) értjük, amelyek érdekében fejtjük ki akaratati tevékenységünket. Ezek a cselekvési célok az egyéniség korától, szükségleteitől, nevelésétől és örönelésétől, a környezettől, az intelligenciától stb. függenek. A nevelés legfontosabb problémája, az erkölcsi nevelés erre az akaratati tartalomra vonatkozik: az erkölcsi elvek s életeszmények meggyökereztetése az *indítéknyújtásának* és így a jellemnevelésnek szolgálatában áll. Viszont az akarat *alaki sajátosságait* az ú. n. *akaratgimnasztika* veheti munkába.

e) Az akaratral szorosan összefügg a *szenvedélyek* lélektana is. A szenvedélyeket tévesen szokták egyszerűen az indulatok magasabbrendű alakjainak feltüntetni. A szenvedélyek inkább tartós és erős vágyak, amelyek az értelmet és az akaratot is teljesen uralmuk alá hajtották és a szenvedély tárgyának kizárólagos indítékerőt biztosítottak. A szenvedélyben egyfelől hatalmas és egyoldalú akarás jelentkezik, hiszen a benne rejlő motiváció egyeduralomra tett szert és kizárólagos hatalommal, „tökéletesen“ működik, még az értelmét szolgálatába hajtva; — másfelől a szenvedélyről elmondhatjuk, hogy bennük az akarat már nem szabad, hanem szolgaságra van kárhoztatva, mert saját, megrögzött és szokássá vált motivációjának menekvés nélkül ki van szolgáltatva. A szenvedélyek, ha tárgyuk nemes, a legnagyobb szolgálatokat teljesítik az egyénnek és a társadalomnak és nagy értékrombolást végeznek, ha tárgyuk erkölcsileg negatív. A nevelésben a nemes szenvedélyeket, — mértéklettel, — óvni s fejleszteni kell. — A szenvedélyekbe azonban nemcsak az akarás szövődik bele ily sajátos módon, hanem a hajlamok is. Ezeknél ugyanazokat a szempontokat kell figyelembe vennünk, mint aminőket a szenvedélyek tárgyalásában és pedagógiai szemléletében.

Az előrebocsátott elemzésből kitűnik, hogy a *jellemnevelés és az akaratnevelés* sok tekintetben azonosnak tekinthető, megjegyezve, hogy a jellem tágabbkörű fogalom s többet foglal magában, mint az akarat. A jellem középponti mozzanata azonban mégis az akarás, közelebbről: az akarat indítékai. Amilyenek az akarat indítékai, olyan a jellemünk. Emellett az egyezés mellett

rá kell mutatnunk arra is, hogy az akaratnak alaki tulajdonságai egyúttal a jellemnek is sajátosságai: pl. a kitartás. A jellemnevelés feladatai ezek szerint így alakulnak: az akaratnak nemes indítékokat kell nyújtanunk, — az ilyen indítékoknak vezető szerepet kell a jellemben biztosítanunk, — és a nemes akarást erőssé, kitartóvá, következetessé kell nevelnünk. Kérdés, elérhetők-e ezek a célok és ha igen, milyen eszközökkel?

Az *indítékok* akkor felelnek meg a nevelés feladatának, az „eredményes akarásnak“ (Lindmorszky), 1. ha *érzelme*ekkel párosulnak. Erről szólott tanulmányunk több fejezete. Bármely indíték csak akkor válik valóban akaratdomináló erővé, ha értékesnek tartjuk, vagyis, ha hozzá akár a sikernek, akár a boldogságnak, örömnak, egyszóval valamely pozitív érzelmenek ereje tapad. Ami ilyen értelemben nem „értéke“ a személyiségnek, az sohasem válhat az ő akaratának valódi indítékává.

Ezért törekszik a vallásos nevelés az örökélet reménységét, vagy félelmét a tiszteletet, alázatot és hálát, odaadást és elragadtatást, az Istentisztelet esztétikai örömeit, az Üdvözítőt, és a szentek eszményi alakjaiból áradó csodálatot és szépségérzelmeket, a szeretet és részvét érzéseit stb. stb. beleszőni a cselekvések indítékainak hálózatába.

2. Minden értéknek, melyet indítékká akarunk tenni, *valódi és személyes* értéknek kell lennie, másképen nem indítja meg s nem juttatja elhatározásra az akaratot („*Tua res agitur*“: „*Rólad van szó, a te sorod forog kockán*“). A fő értéke az emberi személyiségnek: az önérvényesítés sikere a boldogságban, a növendék kora, fejlettsége, intelligenciája szerint számos ágra szakad (pl. elismertetés, szabadság, igazságosság követelése stb.), de lényegében mégis ugyanabból az értékforrásból táplálkozik, még akkor is, ha a magasrendű mélységet teljesen „önzetlen“ életfelfogás és motiváció vezeti. A gyermektanulmányi irodalom még nem ad ugyan teljes felvilágosítást arra nézve, melyek a különböző korú gyermekek *valódi értékélményei* (s így értékei), de a rendszeres tapasztalás és megfigyelés segítheti a nevelőt a növendék értékelési rendjére s így azoknak az indítékoknak felhasználására is, amelytől az akaratnevelés függ.

3. Minden igazi akaratindítéknak nemcsak alanyi értékkel kell bírnia, hanem *tárgyilagosan is értékesnek*, igaznak és így *tartós*nak kell lennie. Az a követelmény, hogy az indítékok a növendék korához és egyéniségéhez legyenek mérve, még nem jelenti azt, hogy szabad állandítókat és hamis motivációkat használni. A növendék előbb-utóbb leleplezi az esetleg hallott álrelvést, álmotivációt s csalódásához, kiábrándulásához a nevelésbe vetett hitének teljes csődje is járulhat. A tárgyilagosan is értékes indítéknak *meggyőző*nek is kell lennie, hogy a növendék teljesen átlássa annak hódító erejét; ha a nevelés helyes irányban halad, akkor az ilyen indíték később

csak nyer erőben és mélységben. A vallásnak és az erkölcsiségnek nagy akaratnevelő ereje onnan ered, hogy bennük az akarás indítékai egy nagy rendszer hálózatába vannak beleszöve és így egymást támogatják: *egyetlen* indítéknak elfogadása logikai következetességgel maga után vonja a többi vele összefüggő indítékokat is s azok együttesen hatnak a személyiség állásfoglalására. *Payot* is rámutat arra, mily lélektani sikerei vannak a katolikus egyháznak az akarat nevelésében. („Az akarat nevelése“ I—II.) Az indítékok *tartóssága* azonban nemcsak a tárgyi érvényességet jelenti, hanem azt is, hogy az indítékok *felújíthatók*, megismételhetők is legyenek. Itt is áll *W. James*-nek híres alapelve: minden helyes és értékes cselekvésnek, tehát a kíváncsatos motivációknak is, *szokássá* kell bennünk válnia. Ezeknek a motiváció-szokásoknak összeségét *érzületnek* is nevezzük. Az „érzület“ szóban a benne rejlő érzelmek szerepe is kifejeződik, továbbá az indítékok állandósága is. A szeretet érzülete pl. az állandó, tartós szokásszerű érzelmes indítékok készségét és uralmát jelenti, — vagy legalább is az erre való hajlamot; ugyanezt mondhatjuk minden más érzületről is.

4. Az indítékoknak végül lehetőség szerint *konkrét alakban* is a növendék szeme előtt kell állaniok. Ezért kell arra törekedni, hogy a nemes és értékes indítékok *konkrét jellemek*, magasrendű személyiségek alakjában jelenjenek meg a nevelésben. Ez a bölcsesség már a régi népekben is megvolt, — mint általában az akarás és jellemnevelés legtöbb gyakorlati szabálya hagyományosan ismeretes volt előttük. — Innen értelmezhető a szentek és hősök kultusza már a legrégibb nevelési törekvésekben is. Hasonló nagy hatással van a nevelésben a *példaadás* is, ugyanazon okoknál fogva, mint amelyeket a konkrét jellemek hatására nézve felhozhatunk: a hatás itt is egy élő személyiségből indul ki és hasonlóra hat, tehát nem elvont és tisztán értelmi jellegű a motiváció, hanem konkrét, személyes és élettel teljes. A személyiségek egymás közötti eleven összeköttetése a legősibb élményvalóságok közé tartozik s így hatása sokkal nagyobb, mint az egyes indítóokoknak pusztán értelmi megismerése. Szükséges ugyan, hogy a növendék az indíték tárgyi értékét és érvényét értelmével is világosan átlássa és így meggyőződjk az igazságról (ami a legfontosabb előfeltétel: „ut veritas pateat“), — de ez még nem elegendő. Az igazságnak és az indítékoknak hatásosságához az élet eleven ereje, az érzéseknek az élő személyiségekből áradó vonzása is szükséges („ut veritas moveat“).

5. Már *Herbart* és iskolája is nagyrabecsülte az ú. n. „fantázia-cselekvéseket“, melyeknél képzeletben hatjuk végre a tervbe vett cselekvést. *Meumann* (Intelligenz und Wille. 1908.)



különösen nagy fontosságot tulajdonít ennek az akaratgyakorlatnak, amelynek a célja az, hogy az indítékok és a cselekvés közötti kapcsolatot megerősítse és a mozgásos végrehajtást előkészítse és megkönnyítse. A keresztény esztétika is jól ismeri a fantáziának ezt az igénybevételét. Aki gondolatban (azaz képzeletben) helyesen cselekszik, annak a valóságos cselekvés sem okoz annyi nehézséget, mint aki ezt a fantáziatevékenységet elmulasztja. Természetesen nem szabad az ilyen fantázia-cselekvést illeténél többre értékelnünk: a *valódi* kapcsolatot indíték és cselekvés között *maga az élő cselekedet* szilárdítja meg igazán. A valóságos cselekvésben ugyanis igen gyakran az önszeretetnek, az egoizmusnak a legvőzése a legnagyobb akadály — és ez a képzeletben nem szokott jelentkezni, nem is győzhetjük le csak a képzeletben, hanem csak a valóságban, legelőször pedig az elhatározásban, amely mindig önmagunkon való erőszaktétellel jön létre.

*Dr. Várkonyi Hildebrand.*

## A gimnázium új tanterve és utasítása.

Mióta az Organisationsentwurf nálunk is megteremtette a kétféle középiskolát, de különösen 1875 óta, amikor az új reáliskolai tanterv a reáliskolát is 8 évfolyamos intézménnyé tette, azóta a középiskolai kérdés állandóan napirenden van, aminek lényege az egységesítésre való törekvés. Az 1883. évi törvény, amely középiskoláinkat a legújabb időig szabályozta, ezt a kettősséget rendszeresítette, amivel a középiskolák egysége végleg megszűntnek látszott. Már a törvény képviselőházi tárgyalásakor komoly felszólalások hangzottak el az egységes középiskola mellett, de *Trefort Ágoston* közoktatásügyi miniszter határozatosan megvédte a gimnázium és reáliskola különállását és, hogy ez minél szembetűnőbb legyen, a törvény alapján kiadott tantervek megszüntették a reáliskolában a latin nyelvet, a gimnáziumban pedig kötelezővé tették a latinon kívül a görög nyelvet is.

Az egységes középiskola utáni törekvés ezután sem szűnik meg és egy miniszteri rendelet már 1887-ben fakultatíve ismét bevezeti a reáliskolába a latin nyelvet. Az 1890. évi XXX. t. c. pedig megszünteti a gimnáziumban a kötelező görög nyelvet és választást enged a tanulónak a görög nyelv vagy az u. n. görögpótló tárgyak tanulása között. A cél bevallottan az, hogy a kétféle középiskolát lehető közel hozzák egymáshoz. Ezt a kö-

zeledésre való törekvést azzal fejezték ki, hogy a görögpótló tárgyak közé az ábrázoló geometriát is felvették, hogy pedig a klasszikus műveltség se szenvedjen, görögpótló irodalmat tanítottak. Csakhamar kiderült, hogy ezek a tantervi változások senkit sem elégítenek ki és a II. Egyetemes Kongresszus 1896-ban fölveti az egységes jogosítású középiskolák gondolatát. Ez meghagyná a differenciált középiskolát, de mindegyiknek megadná a teljesen egyenlő jogosítást. Jelentős mozzanat ebben a törekvésben az a tanácskozás, melyet 1906-ban *Lukács György* közoktatási miniszter hívott egybe, amelyen *Fináczy Ernő* mint előadó előterjesztette az egységes jogosítású középiskolákról való tervezetét. A tervezet szerint a középiskolai típusok egy tárgy kivételével egyenlő tantervvel működnek. Ez magában foglalta volna a latin nyelvet is. Egy tárgyra nézve a tanulóknak szabad választásuk van, hogy görögöt vagy valamely élő modern nyelvet, ábrázoló geometriát, esetleg kémiát akarnak-e tanulni. Ebből a tervezetből a közbejött politikai változás miatt nem lett törvény. Évtizedeken át folytak ezután az irodalmi viták az egységes középiskola körül. A világháború megakadályozott minden reformtörekvést. A háború után *Klebsberg Kunó* miniszter az 1924. évi XI. t. c.-ben további szétkülönítést valósít meg, megteremti mint harmadik középiskolai típust a reálgimnáziumot, de egyúttal megvalósítja az egységes jogosítás elvét. A törvény alapján kiadott háromféle tanterv azonban sehogysem tud nyugvóra jutni, alig múlik el esztendő, hogy miniszteri rendelet kisebb-nagyobb módosítást ne eszközölt volna azokon. Míg végre az 1934. évi XI. t. c. gyökeresen megoldja ezt az évtizedek óta húzódó kérdést, megszünteti úgy a reáliskolát, mint a reálgimnáziumot és csak egyfajta középiskolát hagyott meg, a gimnáziumot.

A törvényt azonban könnyebb volt megfogalmazni, mint ennek alapján megfelelő tantervet készíteni. A feladatot megnehezítette, hogy míg a régi gimnáziumban összesen 13 tantárgyat tanítottak, addig az új középiskolai törvény, a régi háromféle középiskola minden igényét ki akarva elégíteni, 21 kötelező tantárgyat sorol fel. Ennyi tantárgyat egy típusú iskolába úgy elhelyezni, hogy az pedagógiai kívánalmaknak is megfeleljen, igen súlyos probléma. Ezzel magyarázható, hogy az 1934-ben megteremtett új középiskola csak most 4 év után kapta meg tantervét.

Közvetlenül a folyó tanév megnyitása előtt jelent meg az egyetemi nyomdában a tanterv és utasítás: „*Tanterv a gimnázium és leánygimnázium számára*” 1 kötetben és „*Részletes utasítások a gimnázium és leánygimnázium tantervéhez*” 2 kötetben. A tantervhez kiadott miniszteri rendelet utal a fent-

említett nehézségekre, felsorolja a négyévi kísérletezéseket, amelyekkel meg akarták közelíteni a lehetetlent. Kísérleteztek az ú. n. rövid óra bevezetésével, ami lehetővé tette volna a sok tantárgy megkívánta óraszaporítást. Megpróbálták a tantárgyakat összevonni, így pl. a leíró földrajzot összetömörítették az alsó két osztályba stb. Az Orsz. Közoktatási Tanács szakértői állandóan figyelemmel kísérték a kísérletek hatását és ezek figyelembevételével készült el végre 4 év után az új tanterv, amely a folyó tanév kezdetével már életbe is lépett.

Az új tantervben természetesen szerepelnek azok az új tantárgyak is, melyeket a törvény előír. Így gazdasági és társadalmi ismeretek a VI. osztályban heti 2 óra, vegytan a VI. osztályban heti 3 óra, egészségtan a IV. és VIII. osztályban heti 1—1 óra, második élő idegen nyelv (francia, angol, olasz) a négy felső osztályban heti 15 óra, szépírás az I. osztályban heti 1 óra, gyorsírás a IV. osztályban heti 2 óra, ének az I—III. osztályban összesen heti 5 óra, a leánygimnázium alsó négy osztályában kézimunka összesen heti 8 órában. Az összes heti órák száma eddig 236 volt, az új tantervben 258-ra emelkedett.

Ugyancsak a folyó tanév elején lépett életbe a megreformált német középiskolák tanterve és utasítása is. Ezt „*Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule*” címen egy 265 oldalas könyvben adta ki a németbirodalmi közoktatásügyi miniszter. Ezt Külföldi Tanügyi Mozgalmak című rovatunkban ismertetjük részletesebben. Ebben a tantervben a gimnázium 8 osztályában összesen heti 279 óra van. Ezek 45 perces rövid órák.\*

Új tantervünkben az egyes osztályok heti óraszámja az I—IV. osztályokban 31—31, az V. és VI. osztályokban 33—33, a VII. és VIII. osztályokban 34—34. Eddig az I. és II. osztályokban 28—28, a többi osztályokban 30—30 volt a heti óraszám. Mivel az új tanterv órái teljes órákat jelentenek, az óraszámok emelkedése igen nagy. A német gimnáziumban az osztályok sorrendjében a heti óraszámok: 31, 32, 35, 35, 36, 37, 37, 36 rövid óra.

A középiskolai tövény módot nyújt, hogy az V. osztályba lépő tanuló, meghatározott korlátok között, hajlama szerint választhat, hogy további tanulmányai folyamán a görög nyelvet vagy a második élő idegen nyelvet kívánja-e tanulni. Így tulajdonképpen visszatértünk a görög pótlós gimnáziumhoz és az egységes középiskola ismét kétágazatú. A tantervhez mellékelt óratervben minden megjegyzés nélkül szerepelnek úgy a görög nyelv, mint az élő idegen nyelv órái is.

---

\* Részletes ismertetését lásd a *Külföldi tanítási mozgalmak* c. rovatban,

Igy természetes, hogy az óraterv V—VIII. osztálynak rovatában látszólagos összeadási hiba szerepel, mert az összeadásnál — természetesen — csak az egyik tárgy óráit vették figyelembe.

Megváltoztak természetesen az egyes tárgyakra kiszabott óraszámok is. A legnagyobb az óracsökkenés a latin nyelvénél, ahol 45 óráról 34-re csökkent az óraszám. Még a reálgimnáziumhoz képest is jelentékeny a csökkenés, ott 41 volt az óraszám. (A német gimnáziumban 35 a heti óraszám.) A görög nyelv 22 óráról 15-re csökkent. A német gimnáziumban 30 óra van. Csökkent továbbá 1 órával a természetrajz, 2 órával a mennyiségtan. Ellenben a testnevelés 16 óráról 31+8 órára emelkedett. (Németországban a testnevelési órák száma 40). 1—1 órával emelkedett az anyanyelv és a földrajz, heti 2 órával a rajz és műalkotások ismertetése.

A tantárgyakat a következőképen osztályozzuk: I. Nemzeti jellegűek (anyanyelv, történet, földrajz, rajz és műalkotások ismerete, gazdasági és társadalmi ismeretek, ének). II. Természettudományok: (természetrajz, vegytan, természettan, mennyiségtan, egészségtan). III. Nyelvek (latin, görög, német, második élő idegen nyelv): IV. Hittan. V. Testnevelés. VI. Egyéb (bölcsészet, szépírás, gyorsírás). Az órák a következőképen oszlanak meg az egyes csoportok között:

	1883-iki	1926 évi	1938 évi	németorsz. tanterv
I. Nemzeti jellegűek	25.90%	26.70%	28.60%	34.80%
II. Természettudomány	23.3	22	21.7	19
III. Nyelvek	37	36.8	26.3	27.6
IV. Hittan	6.9	6.8	6.2	4.3
V. Testnevelés	6.9	6.8	15.2	14.3
VI. Egyéb	—	0.9	2	—
Tantárgyak száma	14	13	21	13

Az egyes tantárgyak elosztása a tantervekben:

	6.90%	6.80%	6.20%	4.30%
1. Hittan	6.90%	6.80%	6.20%	4.30%
2. Anyanyelv	12.9	11.9	11.2	11.8
3. Történet	7.8	7.2	6.6	7.9
4. Földrajz	4.3	4.2	4.2	5.7
5. Latin nyelv	21.1	19.1	13.2	12.6
6. Görög nyelv	8.2	9.3	5.8	10.6
7. Első idegen nyelv	7.8	8.5	7.8	4.3
8. Természetrajz, vegytan, természettan	6.9	9.8	9.7	9.3
9. Matematika	10.8	12.3	10.5	9.7
10. Testnevelés	6.9	6.8	15.2	14.3

A leánygimnáziumban a latin nyelv a III. osztályban, a német nyelv az I. osztályban kezdődik. A tornaórák száma a leányiskolában csak 23; a fiúknál 2, a leányoknál 3 a filozófiai órák száma; leányoknál 8 óra kézimunka is van. A leányoknál minden osztályban 31 a heti órák száma. Egyébként a felsorolt tanítási anyag fiúknál és leányoknál ugyanaz, kivéve a latin nyelvet a III—V osztályokban, a német nyelvet az I—V. osztályokban, továbbá a bölcsészet, a testnevelés és egészségtan anyagát sorolja fel a tanterv külön a leányiskolák részére. Az Utasítás minden tantárgynál hangsúlyozza, hogy a tanításnak figyelembe kell venni a nőnevelés különleges feladatait és kiemeli azokat a didaktikai árnyalatokat, melyeket a leányiskolában érvényesíteni kell.

A tanterv egyik fontos feladata, hogy az anyagot lehetőleg részletesen sorolja fel. A szűkszavú tanterv mellett a kerek túltágak maradnak, a tanárt kétségben hagyja a szükséges ismeretek mértékére nézve és a tankönyvírónak sem szolgál kellő útmutatással. Jellemző példa erre az új tanterv történelmi anyagfelsorolása. A IV. osztály anyagát így írja le: „Az antik világ és a keresztény Európa története a magyar honfoglalásig.” A többi osztály anyagát ehhez hasonló szűkszavúsággal sorolja fel. Ebből bizony nem sokat okul sem a tanár, sem a tankönyvíró. Ezúttal ritka szerencsés körülmény, hogy a tantervi utasítások a tantervvel egyidőben jelentek meg és ami a tantervben hiányosan van felsorolva, azt bőven egészítik ki az utasítások.

Egyik legfontosabb kérdés, nem okoz-e majd a tanterv követelménye túlterhelést. Erre a kérdésre kitér a tantervet életbe léptető miniszteri rendelet is. Eszerint a túlterhelés kérdésével összefügg a szelekció kérdésének rendezése. Ezt a feladatot a Rendtartásban és érettségi vizsgálati Utasításban foglalt megfelelő intézkedések mellett elsősorban a gimnázium művelődési tartalmának helyes és célravezető megválogatása szolgálja. Nagy gondot kell fordítani arra, hogy ezek a szempontok a gyakorlatban formálizmus nélkül érvényesüljenek és valóban hatékonyak legyenek. Kétségtelen, hogy a szelekció a gimnázium eredményes munkája érdekében is nagyon fontos. Emellett is agódmalt keltő az osztályok heti óráinak 30-on felüli emelkedése, a túlzottan sok tantárgy, nemkülönben az egyes tantárgyakból felsorolt anyag nagy tömege. Csak nagyon csekély enyhítés az a rendelkezés, hogy 1 óra után az órák már csak 40 percesek lehetnek. A felső osztályokban így is alig lehet az összes órákat délelőttre beosztani. A túlterhelést csak a tanár bölcs mérséklete és nagy tapintata tudja majd enyhíteni. Mert hogy a nehézségekből csak egyet említsek a latin és görög órák száma erősen csökkent, de a tantervben sem a

célkitűzés, sem az anyag nem igen változott meg. Mennyi pedagógia ügyességre lesz szüksége a tanárnak, hogy heti 4 órában ugyanazt elvégezze, amihez eddig heti 6 óra állott rendelkezésére.

Fontos szempont a tantervnél a tagozottság kérdése. Az új tanterven határozottan megkülönböztetők a 4—4 osztályos tagozottság. Magyar nyelv és irodalomból az alsó négy osztály az alapvető ismeretek elsajátításán kívül anagygyűjtést végez, a felső 4 osztály elmélyíti a négy alsó osztályban szerzett nyelvi és irodalmi ismereteket. A természettudományokból az alsó 4 osztály sorrendben tanít állattant, növénytant, fizikát és ásványtan-vegytant; a felső osztály ugyanezeket elmélyíti. A magyar történelmet és földrajzot az alsó 4 osztály befejezi, a felső négy osztály elmélyíti stb.

Ezek után lássuk az egyes tantárgyak szereplését a tantervben és utasításokban.

1. *Hit- és erkölcstan.* A 8 osztályban 2—2 óra, a németországi tantervben az alsó négy osztályban heti 2—2, a felső négy osztályban heti 1—1 óra szerepel. A magyar állami tantervek ezt a tárgyat eddig csak kitűzték és megállapították a heti óraszámokat. A tanterv megállapítását az illetékes egyházi hatóságokra bízta, a hivatalos tanterv ezt a megállapított anyagot nem közölte. Az új tanterv ettől a gyakorlatról most eltér és mellékletként közli a katolikus, református, evangélikus és izraelita vallástanítás tantervét. A német tantervet kibocsátó miniszteri rendelet megjegyzi, hogy eltekint a hittan tantervének közlésétől. A tanításnál azonban elvárja, hogy minden olyan anyag, amely alkalmas a nevelés egységét megbontani elmarad.

2. *Magyar nyelv és irodalom.* Óraszámok: 5, 5, 4, 3, 3, 3, 3, 3 összesen 29 óra. A német tanterv az anyanyelvre az első osztályban 5, a többiben 4—4 órát jelöl összesen tehát 33 órát. Nálunk a II. osztályban a heti óraszám 1-gyel emelkedett, a többiben változatlan. A célkitűzés újszerű fogalmazásban jelent meg: „Nemzeti nyelvünk és a magyarul olvasható irodalmi művek segítségével a tanulóknak erkölcsi magatartás, irodalmi műveltség és nyelvi kifejezőkészség szempontjából értékes magyar emberekké való nevelése.” Az Utasítás ezt a nagyon tömör fogalmazást részletezi és a magyar nyelvi és irodalmi oktatás elé a következő négy feladatot tűzi: a) szeretesse meg a tanulókkal a magyar szót, hogy a komoly és értékes irodalmi olvasmány állandó lelki szükségletükké váljék; b) élményszerűen adja át nekik azokat az erkölcsi tapasztalatokat, melyek az olvasmányokkal kapcsolatosak; c) mutassa meg azokat az eszközöket, melyek az irodalmi alkotás művelt élvezését lehetővé teszik; d) tudatosítsa nyelvünknek

szóban és írásban magyar, művelt emberhez illő használatát. Ez a célkitűzés tehát az irodalmi műveltség megszerzését tűzi ki főcélul, az Utasítások azonban a szabatos előadásnak szóban és írásban való fejlesztését minden osztályban sürgetik.

A célkitűzéseknek megfelelően az Utasítás úgy intézkedik, hogy a *magyar nyelvi és irodalmi nevelő oktatás alapja és középpontja az olvasmány*. Az időnek nagvobb, körülbelül háromnegyed részét az olvasmányok feldolgozására, a szóbeli és írásbeli gyakorlatokra, egynegyedrészt pedig a nyelvi és irodalmi ismeretek megszerzésére kell fordítani. Az olvasmány fontossága megköveteli, hogy tárgyalása erős oldala legyen középiskolai tanításunknak és nevelésünknek. Az olvasmánytárgyalást, úgyis mint a magyar szellemü lélekformálásnak legértékesebb és leghasznosabb eszközét, az Utasítás igen részletesen tárgyalja. A felhasználandó olvasmányokat a Tanterv nagyon szűkszavúan sorolja fel, annál részletesebben teszi ezt az Utasítás. Az olvasmányok felsorolása szinte teljesen megköti az olvasókönyv szerkesztőjének kezét és a tanárt is szorosan kijelölt út követésére szorítja. A felsorolt anyag azonban olyan, hogy a tanuló már korán tervszerűen gyűjti azokat az irodalmi ismereteket, melyekre a felső fok irodalmi oktatásának szüksége lesz. Az alsó osztályokban az olvasmányok helyettesítik a hiányzó történeti oktatást. Az I. osztályban megismertetik a magyar népeletet és a magyar nép képzeletében tükröződő mondai világot. A II. osztályban a mondai olvasmányok végig kísérik a magyarság életét a kereszténység befogadásától a mohácsi csatáig. A III. osztályban novellaszerű történeti elbeszélések a magyar múltból: török harcok, szabadságharcok, világháború. A Utasítás felsorolja a felhasználható írókat: Benedek Elek, Gaál Mózes, Gombos Albin, Voinovich Géza, Tóth Béla, Gárdonyi Géza stb. A IV. osztályban az olvasmányok középpontjában, Arany János Toldija áll. E műnek alapos, de nem elaprózó tárgyalása után következnek a magyarság képeinek megismerését elősegítő más olvasmányok. Az Utasítás az olvasmányok közé az újabb iradolum, sőt a legújabb irodalom legkiválóbb termékeit is bevonta. Az Utasítás olyan intézkedést is tartalmaz, hogy a VIII. osztályban néhány órát szentelni kell a megszállt területi magyar irodalomnak és rá kell mutatni arra a nehéz küzdelemre, melyet ez a tőlünk politikai határokkal elválasztott magyar irodalom kénytelen a magyar szó és lelkiség fenntartásáért megküzdeni.

Új intézkedés, a — miniszteri rendelet szerint ma már formai értékkel is alig bíró — retorikát, stilisztikát és poétikát kihagyták a tantervből. Ennek következtében a többi anyag elhelyezése is megváltozott. Az I. és II. osztályban a legáltalánosabban ismert nyelvtani jelenségek megfigyelésével, in-

duktív tárgyalásával tudatosítják a tanulóban a magyar nyelvtan alapjait és megismertetik a legfontosabb nyelvtani fogalmakat. Ezekre épül rá a III. és IV. osztályban az egyes jelenségeknek részletesebb, újabb szempontokkal is bővülő megfigyelése. Az Utasítás hangsúlyozza, hogy a III. és IV. osztályban a nyelvtani ismeretek tanításának nem az első két osztályban tanultak rendszeres összefoglalása a feladata, hanem az ott tanult alapismeretek felhasználásával a nyelvtani ismeretek kiegészítése, mélyítése. Az olvasmányokkal kapcsolatban ki kell térni műfaji fogalmakra, stílusismeretre, a költeményekkel kapcsolatban verstani ismeretekre. Ezeket az ismereteket az Utasítás az I. osztálytól kezdve osztályról-osztályra bővíti. A felső négy osztályban modern értelemben vett irodalomismeretet és irodalomtörténetet szab ki a tanterv. A magyar irodalom fejlődésének ismertetése közben a világirodalmi háttérre és összefüggésekre is ki kell térni.

A tanterv a *polgári ügyiratokat* a III. és IV. osztályra elosztja.

Az Utasítás külön fejezetet szentel a *kifejezés szóbeli és írásbeli gyakorlásának*. A mai tanítás gyakran mellőzi a hossz-as feleltetést. Az egész osztály részvételével folytatott megbeszélések közvetlensége azt hozza magával, hogy egyes tanulók sokszor csupán egyetlen mondatról járulnak hozzá a közösmunkához. Annál inkább résen kell lenni a tanárnak, hogy a tanulók előadóképessége ne sorvadjon el, hanem mentül biztosabban fejlődjék. Az Utasítás ennek alapján előírja, hogy meg kell ragadni minden alkalmat, hogy a tanulók nagyobb egységet alkotó gondolatsor világos, logikus, teljes, *szabatos előadásában* gyakorolják magukat. Igen tanulságos, amit tovább a céltudatosan vezetett *szóbeli stílus gyakorlatokra* előad. Felsorol egy pár játékos gyakorlatot is: melléknevek ellentétének kitalálását, megadott alanyok mellé kifejező állítmányok és jelzők megtalálását, hiányos szövegek kiegészítését, mondatelválasztó jelekkel el nem látott szöveg mondatokká különítését stb.

A dolgozatok száma az alsó négy osztályban 12, 12, 8, 8, a felső osztályokban 6, 6, 6, 5 iskolai és házi dolgozat. Az Utasítás részletesen foglalkozik a dolgozatok tárgyával, valamint a javítás módjával is. Az alsó osztályokban kísérletet lehet tenni, hogy egy-egy dolgozatot a javítási óra tanulságai alapján újra megírattunk.

3. *Történelem*. Óraszámok: —, —, 3, 3, 3, 3, 2, 3 összesen 17 óra. A IV. osztályban az eddigi 2 óra helyett 3, a VII. osztályban 2 óra van az új tantervben. A német gimnáziumban a történettanítás, az I. osztályban kezdődik az óraszámok: 1. 3, 3, 3, 3, 3, 3, 3 összesen 22 óra.



Az új magyar tanterv általában központi szerepet szánt a nemzeti jellegű tantárgyaknak, ehhez képest a nemzeti történet is nagyobb szerephez jut. Ez kifejezésre jut a teljesen megváltozott célkitűzésben is: „A magyar nemzet múltjának, mai helyzetének, feladatainak, a történelem főbb mozgató eszméinek és sorsdöntő eseményeinek, továbbá a magyarság és más népek közötti viszony történelmi alakulásának ismerete.” A nemzeti nevelés szempontja megköveteli, hogy a tanuló nemzeti történettel kezdje és ezzel is fejezze be történeti tanulmányait. Ügyelni kell azonban arra is, hogy a nemzeti történet kellő világtörténeti távlatban álljon. Ennek megfelelően változott meg az anyagnak osztályonkénti elosztása is. A III. osztályos történettanítás pusztán elbeszélő alapon ad képet hazánk történetéről. A tanítás nem lehet fejtegető, hanem elbeszélő tanítási alakban eleven, színes képekkel a képzeletre és kedélyre kell hatni. A IV. osztálytól a VI.-ig a tanterv beilleszti a magyar történetet a világtörténetbe. A tanuló tehát nemcsak a világtörténelmet tanulja, hanem részletes tárgyalásban hazája történetét is. A VII. és VIII. osztály magyar története azután szervesen kapcsolódik a megelőző évek világtörténetéhez. Ebben a két osztályban a tanuló nemcsak fölleveníti, hanem kiegészíti és elmélyíti a világtörténeti háttér vázolásával azt, amit az előző osztályokban a magyar történetet tanulnak és pedig a szatmári békéig és a VIII-osztályban szerepelt a magyar történet, most a VII-ben már magyar történetet tanulnak és pedig a szatmári békéig és a VIII-ban napjainkig. Így tehát a történettanítás nem elégszik meg azzal, hogy a múlt eseményeit ismerteti, hanem kiterjeszkedik a jelenre is. A középiskola nem bocsáthatja ki a tanulót az életbe anélkül, hogy ne ismerjék meg a jelenkor társadalmi, gazdasági, művelődési és politikai életének főbb kérdéseit. Ezért az utolsó történelmi oktatási évnek utolsó harmadában arra kell törekednie, hogy a történelmi tanulmányokra építve, a tanuló általános tájékoztatást kapjon a mai társadalmi és állami életéről. Így tehát a tanuló a 8 év folyamán háromszor tekinti át a magyar történelmet és a VIII-ban a társadalmi és állami élet összefoglaló áttekintésével fejezik azt be.

Az Utasítás nagyon részletesen sorolja fel osztályonként a tanítási anyagot. Az Utasítás hangsúlyozza, hogy a történettanítás egész folyamán tervszerű és megfontolt menet szerint gazdaságos anyagbeosztással kell a történettanárnak eljárnia. Sohase ragadtassa magát megokolatlan kitérésekre, az anyag közlésében való aránytalanságra.

A módszer kérdéseit tárgyalva megállapítja az Utasítás, hogy a történettanításban három módszert kell használni: a) az öntevékenységre nevelő vagy a rávezető, b) a kérdező, c) a

*közlő módszert.* Hogy a három közül melyik lesz eredményes, azt az óra anyaga és a tanulók értelmi foka határozza meg. Sokszor előfordulhat mind a három egy órában. Az első megindítja a gondolkodás folyamatát, a második igen alkalmas az anyag elmélyítésére, a harmadik pedig az érzelmek felkeltésére, az akarat megindítására. Az elsőt és a harmadikat többnyire az új anyag feldolgozásában, a másodikat inkább a számonkérés alkalmával használjuk. Elbeszélő módszerhez kell folyamodnunk főleg akkor, ha történelmi nagyjainkról eszményi képet akarunk festeni, hogy belevéssük a tanulók lelkébe, vagy ha érzelmi világukban mély barázdákat akarunk szántani. Ilyenkor a történelmi órát ünnepélyes kell avatnunk. Az Utasítás részletesen tárgyalja a tanítás egyes fokozatainál használható módszert.

Külön fejezet foglalkozik részletesen a leányiskolákban való történettanítással.

4. *Gazdasági és társadalmi ismeretek.* Új tantárgy a VI. osztályban heti 2 órán. A német gimnáziumban nincs. Iskolánkivüli tényezők sokszor hangoztatott kívánsága volt ennek a tárgynak a középiskolában való tanítása. Nem tartották kielégítőnek a történet, földrajz vagy más tantárgy kapcsán nyújtott gazdasági ismereteket. Ezek a tényezők régen hangoztatták, hogy égetően szükséges a gazdaságpolitikai közszellem céltudatos nevelése, mert gazdaságpolitikai kérdésekhez érők ritkán akadnak nálunk. Ezt a hiányt akarja pótolni az a tantárgy, melynek célja az Utasítás szerint felkelteni a gimnáziumi tanuló érdeklődését a gazdasági élet tényei és kérdései iránt, hogy megismertesse velük a hazai közgazdaság fontosabb intézményeit és jelenségeit és a gazdálkodásból eredő társas kapcsolatokat, feltárja előttük e jelenségek összefüggését és képesítse őket gazdasági helyzetünknek és az előttünk kibontakozó gazdasági jelenségeknek helyes megítélésére, végül pedig megértesse velük, hogy a közgazdaság jelenségei, bár a fejlődés körülményei szerint változnak, törvényszerűségeknek vannak alávetve és ezeknek megszegése a társadalomra hátrányokkal jár. Kétségtelen igen fontos cél és nagy hiányt pótol. Más kérdés azonban, hogy ez a 2 órás tantárgy elég lesz-e a cél elérésére. Nagyon sok függ a tanártól, felkelti-e a kellő érdeklődést a tárgy iránt.

A Tanterv részletesen felsorolja az anyagot, az Utasítás pedig részletesen foglalkozik a módszer kérdésével.

5. *Föld- és néprajz.* A tárgy címében új a néprajz. Óraszámok: 3, 4, 2, —, —, —, 2, — összesen 11 óra. A II. osztály óraszámja 1-gyel emelkedett, a IV. osztály 1 órás földrajza elmaradt, a VII. osztály 1 órája 2-re emelkedett. A német gim-

náziumban mind a 8 osztályban heti 2—2 földrajzi óra van, összesen 16 óra.

Lényegében megváltozott a kitűzött cél is: „A földnek és a rajta folyó életnek, különösen hazánk földrajzának és néprajzi viszonyainak megismertetése.” A tárgy nemzeti fontosságát mint a miniszteri rendelet mint az Utasítás is hangsúlyozta. A miniszteri rendelet hangsúlyozza, hogy a föld- és néprajznak az élményszerű honismereten kell felépülnie és ahhoz mint a művelt ember nemzeti öntudatának egyik alapjához az egész világ megismerése után újból vissza kell térnie.

A célnak megfelelően a földrajz tanítása a régi tantervvel szemben jelentékenyen kitágult, az anyagelosztás megváltozott. Az I. osztályban a szülőföldnek szemlélet alapján való megismeréséből kiindulva Magyarország, természetesen az egész kárpáti medencének földrajza. A II. osztályban fölemelt óraszám mellett az öt földrész leíró földrajza, a III. osztályban csillagászati és fizikai földrajz, továbbá a szerves világ és az ember földrajza. A VII. osztályban elméleti és gyakorlati térképismeret után, hazánk helyzete Európában, hazánk részletes leíró földrajza, hazánk politikai helyzetének megismertetése. Különös gondot kíván a katonai térkép olvasásának megtanítása.

A módszer tárgyalásánál hangsúlyozza az Utasítás, hogy gondosan ki kell szemelni a földrajzi névanyagot. Kétségtelen, hogy ez a földrajztanításnak egyik legtöbbet vitatott kérdése. A földrajzban előforduló névretengeteg könnyen túlterhelést okozhat, ami lelohasztja a tanulóknak a tárgy iránti érdeklődését. A megtanítandó nevek mennyisége különösen nagy gond a II. osztályban, mert ott az összes földrészek névanyaga gyűl egybe. Az Utasítás szerint elég 400—600 nevet megtanítani. Ezeket jól meg kell válogatni. Mindig azt kell tekintetbe venni, hogy a gyermeknek az életben mely nevek ismeretére lesz okvetlen szüksége.

A földrajztanítás eszközei között szerepel elsősorban a szabadban való szemléltetés. A képen való szemléletnek a természetben való szemléltetésen kell alapulnia. Ezért a földrajzot helyesen tanítani csak a honismeretből kiindulva lehet. A másik fontos eszköz a vázlatkészítés. A tankönyvön és térképen kívül minden tanuló földrajzi felszereléséhez nélkülözhetetlenül odatartozik földrajzi jegyzete. Ebbe rajzolja bele a földrajzi órán a táblán látott vázlatot is. A képek közül említi a faliképet, a vetített képet és a mozgóképet. A kirándulásokon szerzett fényképek fontos szerepet játszanak a tanításnál. További eszközök a térkép, a földgömb, a tankönyv, a tanulmányi kirándulás, a tanulóknak idevágó olvasmányai. Fontos eszközként emeli ki az Utasítás a tanítványok segít-

ségével lehetőleg minden iskolában megalkotandó kis muzeumot.

6. *Latin nyelv.* Óraszámok:

a régi tantervben: 6, 6, 6, 6, 6, 6, 5, 5 összesen 45 óra,

az új tantervben: 5, 5, 4, 4, 4, 4, 4, 4 összesen 34 óra,

a német tantervben: 6, 6, 4, 4, 4, 4, 4, 3 összesen 35 óra.

Az órák száma osztályonként 1—2 órával, összesen 11 órával csökkent. A célkitűzés szöszerint azonos a régivel, az anyagfelsorolás is csak keveset változott. A VI. osztályos prózai olvasmányai közül elmarad Sallustius egyik műve, a VII. osztály anyagából Ifjabb Plinius levelei átkerültek a VIII-ba, de viszont jóval több itt az anyag Ciceróból. A VIII. osztályban elmarad Ciceró és Seneca, továbbá az egyházatyákból való szemelvények, de ide kerültek Ifjabb Plinius levelei. Az V—VIII. osztályokban elmarad, a régi tantervben szerepelt fél-évenkénti házi dolgozat. A kevés anyagcsökkenés semmi esetre sem áll arányban a nagy óracsökkenéssel és meg kell állapítani a nehézséget, hogy a régi célt így is el lehessen érni. Az utasítás 85. oldalán foglalkozik a latin nyelv tanítási módszerével, osztályonként igen részletesen foglalkozik az olvasmányok kezelésével, a nyelvtani anyaggal, a szótanulás kérdésével, a fordítási gyakorlatokkal, az írásbeli dolgozatokkal és a könyvnélküliekkel, de sehol sem említi az óracsökkenésből eredhető nehézségeket.

A leánygimnáziumban a III. osztályban kezdődik a latin nyelv tanítása 4, 4, 5, 5, 4, 4 összesen 26 órával. A cél ugyanaz mint a fiúknál, az elvégzendő anyag kevés kivételével, a VI. osztálytól szöszerint ugyanaz mint a fiúknál. Hogy a lényegesen kevesebb óraszám mellett miért lehet a leányoknál ugyanazt az eredményt elérni mint a fiúknál, azt az utasítás azzal indokolja, hogy a leányoknak nagyobb a nyelv és beszédképessége, mint a fiúknak, hogy a III. osztályban a leányok szellemileg sokkal értettebbek mint a hasonló korú fiúk, továbbá már megfelelő nyelvtani iskolázottsággal fognak hozzá a latin nyelv tanulásához.

7. *Görög nyelv.* Óraszámok az V. osztálytól kezdve:

a régi tantervben: —, —, —, —, 6, 6, 5, 5 összesen 22 óra,

az új tantervben: —, —, —, —, 4, 4, 4, 3 összesen 15 óra,

a német tervben: —, —, 5, 5, 5, 5, 5, 5 összesen 30 óra.

Az órák száma itt is erősen csökkent, a VII-ben 1 órával a többiben 2—2 órával. A célkitűzésben annyi a változás, hogy kimaradt: „A görög irodalom fontosabb termékeinek ismerete.” Az anyag bizonyos eltolódást, szenvedett. Az irodalmi tanítás most is Xenophon olvasásával kezdődik a VI. osztályban. A homerosi eposzok olvasása a VI. osztály második felében kezdődik az Iliasszal, a VII-ben van az Odysseia. A régi tanterv-

ben megfordítva volt. Ugyancsak a VII. osztály olvasmánya a görög líra is. A VIII. osztály olvasmány anyaga Platon és Sophokles egyik tragédiája, ez utóbbi eddig a VII. osztályban volt. Újítás a VIII. osztályban a görög szellemi élet attikai virágkorának összefoglaló tárgyalása az olvasottak alapján. Így tehát a régi anyagból elmardt Aristoteles és szemelvények az újszövetségi szentírásból és az egyházatyákból. Az V. és VI. osztályokban eddig kéthetenként volt iskolai írásbeli dolgozat, most itt is, mint a többi osztályokban havonként lesz.

Az Utasítás itt is részletesen foglalkozik az olvasmányok kezelésének módszerével, a nyelvtani anyaggal, az írásbeli dolgozatokkal, az irodalmi olvasmányok tárgyalásával, végül a görög szellemi élet összefoglaló áttekintésével.

8. *Német nyelv.* Óraszámok a III. osztálytól kezdve: 4, 4, 3, 3, 3, 3 összesen 20 óra. A német gimnáziumban angol az első élő idegen nyelv, az V. osztálytól kezdik tanítani 3, 3, 3, 3 összesen 12 órában. A régi magyar tanterv szerint a II. osztályban kezdték a németet tanítani, ez most megszűnt, de a III. VII. és VIII. osztályokban 1—1 órával emelkedett az óraszám, így tehát a heti órák összes száma nem változott.

*A célkitűzésben a beszédgyakorlatok kerültek a tanítás középpontjába.* Az Utasítás szerint nemcsak a kezdő fokon, hanem a felső osztályokban is a beszédgyakorlatok szerepelnek, ami újítás, mert a régi tantervben csak a II. osztályban szerepeltek a beszédgyakorlatok. Állandóan a felső fokon is ismétlődjenek a mindennapi élet tárgyairól és eseményeiről, a tanuló életkörülményeiről, szokásairól szóló beszédgyakorlatok, természetesen a tanuló fejlettebb értelmi fokának és érdeklődési körének megfelelően bővítve. Gondoskodni kell arról, hogy mondatszerkesztés és a nyelvi kifejezés választékossága szempontjából is állandóan emelkedjék a beszédgyakorlatok színvonala, s hogy a felsőbb osztályokban a tanulók lehetőleg összefüggően is elő tudják adni gondolataikat.

Az Utasítás különös hangsúllyal emeli ki, hogy a tanítás nyelve lehetőleg német legyen, különösen a középső és felső fokon. A nyelvtannak német nyelvű magyarázatától és tanításától azonban tartózkodni kell.

Az utóbbi időben sokat vitatott kérdés a szókincs szerzésének módja. Erre vonatkozólag az Utasítás részletesen rendelkezik. Nagyon kell ügyelni mind a beszédgyakorlatokkal, mind az olvasmányokkal kapcsolatban arra, hogy biztosítsuk a szóbőségnek lassú, de határozott fejlődését. Nem szabad — főként a kezdő fokon — fölöslegesen halmozni az idegen nyelv szavait. Az óvatos haladás és az egyszer megszerzett szókincsnek minél tökéletesebb begyakoroltatása a fontos. A szótanulásnak legjobb módja az, hogy folytonosan új kapcsolatban is-

mételtetjük a szókat és szólásokat a tanulókkal, az új szavakat pedig rokonértelmű szavakkal magyarázzuk. Így szinte maguktól kialakulnak a megfelelő szócsoporthok. *A puszta szótanultatás és kikérdezés a gyakorlati nyelvtudás szempontjából igen csekély értékű, bármily szigorúan veszi a tanár.*

A leánygimnáziumban az I. osztályban kezdődik a német nyelv. Az óraszámok: 4, 4, 3, 3, 3, 3, 3, 2 összesen 25 óra. Itt is a beszédgyakorlatok és olvasmányok állanak a tanítás középpontjában. A tanterv az alsó 5 osztályának külön sorolja fel az anyagot, a 3 felső osztályban egyezik a fiúkével.

*Írásbeli dolgozatok száma: 10, 10, 8, 8, 7, 7, 7, 6.* A tanterv válaszolja az iskolai dolgozatoknak tárgykörét és nemét. Az alsó osztályokban eleinte másolás, szótagolás, verseknek emlékeztetőből való leírása, később tollbamondás, kérdésekre felelés, egyszerűbb fogalmazás (tartalomelmondás, átírás, rövidítés, képleírás, levél) fordítás. A felsőbb osztályokban elbeszélések tartalmi kivonata, költemények elemzése, a képzőművészet alkotásainak leírása, színházi vagy filmelőadás leírása, utazások, önmegfigyelés stb. Az Utasítás részletesen tárgyalja a javítás módját is.

Az Utasítás ezeken kívül tárgyalja a helyesírás gyakorlásának kérdését, az olvasmányok tárgyalásának módját, az óra-beosztást, a nyelvtan módszerét, a könyvnélkülieket.

9. *Második élő idegen nyelv.* Lehet francia, angol vagy olasz. Óraszámok az V. osztálytól 4, 4, 4, 3, összesen 15. A német gimnáziumban nincs második idegen nyelv. A cél itt is teljesen gyakorlati, hogy az egységes középiskola tanulóinak egy része két világnyelv ismeretére tehessen szert. Az Utasítás szerint nem érhetjük be azzal, hogy a tanuló a mindennapi élet szűkebb szókincsének és nyelvformáinak birtokában megértse a francia nyelvű egyszerű beszédet és maga is tudjon mindennapi dolgokról beszélni, írni, hanem meg kell kívánni, hogy szert tegyen olyan magasabb rendű nyelvismeretre is, amely képesíti felsőbb tanulmányaiban a francia nyelvű irodalom felhasználására. De célja a tanításnak még az is, hogy megismertesse és megérttesse az illető idegen nép szellemi életét. Az Utasítás részletesen tárgyalja mindhárom nyelv tanításának módszerét. Hangsúlyozza, hogy *a tanulók csak úgy tehetnek szert gyakorlatilag is értékes nyelvismeretre, ha élőszóban is gyakorolják a nyelvet, alkalmatlan, tehát minden olyan módszer, amelyben az idegen nyelven való beszéd nem fordul elő.* Nem felelhetnek meg a direkt módszer különféle változatai sem és csak a közvetítő módszer alkalmazható sikerrel, biztos nyelvtani alapra épít, de a nyelvnek gyakorlati elsajátítására fordítja a legnagyobb gondot.

10. *Bölcsészet.* A régi tanterv a „Filozófia” nevet használta,

amit kár volt felcserélni. A tárgy a VIII. osztályban van fiúknál heti 2, a leányoknál heti 3 órában. A német gimnáziumban ez a tantárgy nem fordul elő. A célkitűzés szószerint a régi, az anyag is nagyon keveset változott. A leánygimnáziumok anyaga valamivel bővebb, amennyiben a leánynövendék jövődő anyai hivatására való tekintettel a neveléstan elemeit, a gyermekpsychológiát is bevonta az anyagba.

11. *Természetráaj.* Óraszámok: 2, 2, —, 3, 5, —, —, —, összesen 12 óra. A német gimnáziumban az I-től a VIII-ig minden osztályban 2—2 óra összesen 16 óra szerepel. A magyar tantervben az alsó két osztály óraszámja a régi, a IV. osztályé 1-gyel kevesebb, az V. osztályé 3-mal több, a VI. osztályban elmaradt a természetráaj 3 órája. A heti órák összege 1-gyel kevesebb a réginél.

A természetráaj tanítása az új tantervben átalakuláson ment keresztül mint az óraszámokat, mint az anyag elosztást illetőleg. Már a célkitűzés is jelzi, hogy új irányról van szó. Az I. és II. osztályban most is állattant és növénytant tanítanak, de *míg a régi rend szerint egyes könnyen szemléltethető virág leírása kapcsán, most mint a növény, mint az állatvilág csoportosítva az egy életközösséghez tartozó egyedeket tájképszerű együttesben tárgyalva.* A kiszemelést nem a rendszer csoportosítása irányítja, hanem az azonos tájegység keretében, a szemléltetés céljából rendelkezésre álló anyag szabja meg. Arra kell törekedni, hogy a tanuló az egyes élőlényeket természetes életkörülményeik között ismerje meg. Ezzel hozzászokik ahhoz, hogy a növényeket és állatokat ne magukban álló egyedekként nézze, hanem mindenkor a természet háztartásának életrendjébe illessze be.

A IV. osztály ásványtan anyagával kell megadni az V. osztályos természetráajhoz szükséges előismereteket. Az Utasítás szerint figyelemmel kell lenni arra is, hogy sok tanuló ezzel az osztállyal befejezi a középiskolai tanulmányait, ezért az ásványtan mellett, az általános, szervetlen és szerves kémia nélkülözhetetlen alapelemeit is be kellett venni az anyagba. A IV. osztály kémia és ásványtana befejezi az alsó fokon a természetráaji oktatást, kiegészíti az I. és II. osztályban tanult növény és állatvilág ismeretét, de másrészt kellő alapul szolgál az V. osztály növény- és állattani oktatásának. Az I. és II. osztály anyagához szervesebben kapcsolódnék, ha a kémia-ásványtan volna a III. osztályban és az ott levő fizika kerülne a IV-be. Az ilyen sorrend mellett egyéb pedagógiai okok is szólnának.

Az V. osztály anyaga a biológia. A tanterv megszabja a feldolgozás szempontjait, az anyaggyűjtésre nézve pedig kötelezően a típusoktatás elvét állítsa fel. Ezen a téren érvénye-

sülhet a tananyag kiszemelésének szabadsága. Az Utasítás felsorolja azokat a szempontokat, amelyek ezt a szabadságot korlátozzák. Az ember szervezetét az alsó fokon a természetrajz (I. osztály) és az egészségtan (IV. osztály) keretében ismeri meg a tanuló. Az V. osztályban a tanterv ismét előírja az ember külső-belső alkati tulajdonságainak és életjelenségeinek tanulmányozását. Az Utasítás szerint itt részletesen kell tárgyalni az emberi szervezetet és életműködését, egyúttal alapot nyújtva a felsőfokú egészségtan számára. Így az Utasítás biztosítva látja, hogy ezek a nélkülözhetetlen ismeretek mélyen belevésődnek az emlékezetbe.

Igen tanulságos az Utasításnak az öntevékenységet tárgyaló fejezete. Eszerint *a nevelő tanítás a tanulók öntevékenységeiben nyilvánul legjobban.* Az öntevékenység elve a tanuló szunnyadó képességeit akarja életre kelteni és a meglévő tehetségeket kellő tökéletességre fejleszteni. Így a szemléltetés módjára alkalmazva az elvet, az Utasítás megállapítja, hogy kevésbé eredményes a szemléltetésnek az a módja, hogy előre bejelentjük az illető növény vagy állat tulajdonságait és állításunk igazolására bemutatjuk a szóbanforgó tárgyat. Eredményesebb, ha a tanulók előbb megtekintik és azután ők maguk állapítják meg a tulajdonságokat. Általában igen figyelemre méltó, amit az Utasítás úgy a módszer, valamint a szemléltetés különféle módjáról mond.

12. *Vegytan.* Új tantárgy a VI. osztályban 3 órán. A német gimnáziumban a fizikával kapcsolatban tanítják. A német Utasítás szerint azok a részletek, amelyek a biológiában szükségessé válnak: cukor, keményítő, sejtanyag, erjedés, ecetsav, zsiradék, fehérje stb. alkalmas helyen ott tárgyalandók. A magyar tanterv célmeghatározása szerint, egyrészt az élő és élettelen világról eddig szerzett ismereteket egészíti ki, amennyiben az azokat alkotó fontosabb anyagok változásait irányító főbb törvényszerűségeket ismerteti, másrészt az anyagismeret fontosságát ecseteli művelődéstörténeti, nemzeti, honvédelmi, gazdasági, ipari és egészségügyi szempontból. A tanítási anyagot a tanterv csak vázlatosan sorolja fel, hogy mit és mennyit tanítson az egyes tárgykörökből azt a tanárra bízza. Erre vonatkozólag az Utasítás is csak annyiban rendelkezik, hogy a túlterhelés elkerülése végett, az egyes fejezetek tárgyalásánál bölcs mérsékletre int a szaktanárokat. A tanárnak, a tananyag részleteinek megállapításánál tekintettel kell lennie az iskola környezetének jellegére (iparúzó, gazdálkodó, stb vidék), a tanulók nemére és szellemi fejlettségére stb.

Jellemző az irányváltozásra, amit az Utasítás az élettellel való kapcsolatáról mond. A vegytan tanításának egyik fontos feladata a gyakorlati alkalmazások felemlítése. Legjobb ha a



tanulókat magunk biztatjuk azoknak az eseteknek felsorolására, amelyekben a kérdéses anyag alkalmazását tapasztalták. Ezzel bevonjuk őket a közös iskolai munkába, másrészt pedig arra szoktatjuk, hogy a tanultakat maguktól is iparkodjanak az élettel összekapcsolni. Az ilyen szabadjára engedett felsorolások sokszor a legtanulságosabb és legérdekesebb kérdések megbeszélésére adnak alkalmat.

13. *Természettan.* Az óraszámok nem változtak: a III. osztályban 2, a VII. és VIII. osztályban 4—4. A német gimnáziumban a IV. osztálytól kezdve osztályonként 2—2 óra. A fizikát a kémiával együtt tanítják.

A magyar tanterv célkitűzése a régi, hogy a tanuló megismerje a természettani jelenségekre vonatkozó legfőbb fogalmakat és törvényeket és tájékozottságot szerezzen a legfontosabb gyakorlati alkalmazásokban. Ezenkívül az új tanterv még nevelő hatások elérését is megkívánja a tanítástól. A tananyag elosztása is a régi maradt. Az anyagfelsorolás egymásután azonban megváltozott. A III. osztályos anyag bevezető fejezetekkel kezdődik, azután következik a hőtán, hangtan, mechanika, mágnesség, elektromosság és fénytán. A VII. osztályos anyag a fénytannal kezdődik, azután következik a mechanika, hangtan, hőtán. A VIII. osztály anyaga a mágnesség és elektromosság. A természettan összefoglaló áttekintése. Az Utasítás azonban az anyag tárgyalásának egymásutánját teljesen a tanár pedagógiai meggyőződésére bízta. Alkalmazkodhatik a tanterv vagy tankönyve adata sorrendjéhez, de el is térhet tőle. De meg kell fontolnia, hogy a fizika egyes fejezeteit ne minden összefüggés nélkül állítsa egymás után.

Miután a III. osztályban csak heti 2 óra áll a tanár rendelkezésére, az anyagot nagyon gondosan be kell osztania, hogy a túlterhelés veszélyét elkerülje. Az Utasítás szerint röviden kell tárgyalnia az anyagnak oly részeit, amelyek akár pedagógiai, akár fizikai szempontból nem okvetlenül fontosak. A tanévnek a tanításra felhasználható részét 30 hétnek véve, a fizikatanítás rendelkezésére álló 60 órára az anyagot a következőképpen osztja el az Utasítás: a bevezető rész igénybe vesz kb. 3 órát, a mechanika 19, a hangtan 3, a hőtán 8, a mágnesség-elektromosság 15, a fénytán 8, az összefoglalás 4 órát.

Nagyon helyes elgondolása az Utasításnak, amit az anyag egyes részeinek egybekapcsolásáról mond, ami ezen a fokon különösen ajánlatos, mert a fizikát közelebb hozza a gyermek érdeklődési köréhez. Például említi a következőket: A Nap szerepe a Föld életében (hő és fénysugarak). A jeladó és jelközvetítő berendezések. Az élet gazdaságosabb berendezésére

szolgáló készülékek. A szárazon, vízen és levegőben használt közlekedő eszközök.

A módszer tárgyalásánál az Utasítás hangsúlyozza, hogy *a fizika tanításában rejlő nagy pedagógiai értékek fokozottabban érvényesülnek, ha a tanulók nem pusztán figyelmes hallgatói a tanár előadásának, végig nézői a kísérleteknek, hanem maguk is bekapcsolódnak a tanítás munkájába. E bekapcsolódásnak eszközei: a kérdező kifejtő eljárás, a munkáltató tanítás és a fizikai gyakorlatok. A munkáltató tanítás órái a tanításba szervesen beleilleszkedő olyan órák, amelyekben a tanulók a tanár irányításával maguk kísérleteznek, maguk keresnek törvényszerűségeket, ismernek meg fizikai fogalmakat.* A tanulók kettes, esetleg hármas csoportokban dolgoznak, mert szükséges, hogy a csoport tagjai közölhessék egymással gondolataikat s a munkaközösség érzését is fejleszteni akarjuk ezzel a módszerrel. Az Utasítás néhány példát is mutat be a munkáltató tanításra. Természetes az Utasítás azon megjegyzése, hogy a tanítást nem lehet teljesen a munkáltató alapra helyezni a rendelkezésre álló idő elégtelenségén és az anyagi eszközök hiányán kívül azért sem, mert a tananyag nem minden részében alkalmas ilyen feldolgozásokra.

14. *Mennyiségtan és mértan.* Óraszámok: 4, 5, 3, 3, 3, 3, 3, 3, összesen 27. Csökkentek az óraszámok az I-ben 2-vel, a III. és IV.-ben 1—1-gyel. Emelkedett az óraszám a II. és VIII.-ban 1—1-gyel. A német gimnáziumban az alsó 3 osztályban 4—4, a következő 5 osztályban 3—3, összesen 27 óra.

Az anyagelosztásban a következő változások vannak: a közönséges törtekkel való műveletek az I-ből átkerültek a II. osztályba, ugyancsak a II. osztályba került a III-ik osztályból a kamatszámítás és így a II-ik osztályban befejeződik a számtani anyag. A II. osztály mértani anyaga is bővült, amennyiben a régi tantervben előírt kocka, hasáb és gúlához, most a henger, kúp és gömb szemléltetése és kiszámítása is hozzájött. A III. osztályban algebra és szerkesztéstan, a IV-ben algebra és planimetriaismeretek rendszeres összefoglalása és kiegészítése. Az V. VI. VII. osztályok anyaga alig változott, a VIII. osztályban a határozott integral és a komplex számokkal való műveletek új anyag. A számtani anyagból elmaradt az arany- és ezüstitörvényekre vonatkozó számítás, a régi terület és hosszúságmértékek, a kamatszámítás alkalmazásai: értékpapírok, váltók leszámítolása. Elmaradt a VIII-ból a szferikus trigonometria, a kapcsolástan elemei, a valószínűségszámítás.

A számtani anyag nagyon is szűk térre szorult, ami aligha válik hasznára a középiskolai mennyiségtan tanításának. A VIII. osztályból kikerült érett ember kitérően tud majd integ-

*rálni, de a kamatszámításról sejtelve sem lesz, ami minden-  
esetre nagy hiány. A VIII. osztályban szerepel ugyan „A gim-  
náziumban tanult ismereteknek rendszeres és magasabb szem-  
pontból való összefoglalása”, de az utasítás csak az algebra és  
geometria összefoglalását és ismétlését rendeli el, pedig nagyon  
hasznos volna a számtani résznek a gyakorlatban fontos részeit:  
a százalék és kamatszámítást és azok gyakorlati alkalmazását  
is bevonni ebbe az ismétlésbe.*

A módszerre vonatkozólag kifejti az utasítás, hogy az ér-  
deklődést és megértést csakis úgy érheti el a tanár, ha kez-  
detől fogva gondosan ügyel a pontos alapvetésre, a rendszeres  
haladásra, a szerzett ismeretek kapcsolatának biztosítására, a  
tanulótól önálló munkásságot kívánó begyakorlásokra. *Az ok-  
tatást a növendékek folytonos munkássága kísérje.* A feladatok  
kidolgozását minden tanuló írja a füzetébe. Ezalatt egy-egy  
tanuló hangosan számol, felváltva mindig más és más. Ugyan-  
akkor írjon egy tanuló a táblára, de csakis azt, amit a han-  
gosan számoló diktál. *Az önállóbb munkásságra időnkint be-  
iktatott csendes foglalkozással szoktassuk rá a tanulót.* Az én  
tapasztalatom szerint a táblán való írás a tanulók nagy részét  
arra csábítja, hogy onnét másoljon a füzetbe. Míg ha a han-  
gosan számolót kell figyelemmel követnie, akkor a munkája  
önálló.

Nagyon érdekes része az utasításnak a házi és iskolai írás-  
beli feladatokról mondottak. Gyakorlatiak.

15. *Rajz és műalkotások ismertetése.* Ilyen címen új tárgy  
a gimnáziumban. Az alsó négy osztályában az óraszámok a  
régiek 2, 2, 2, 2, új a tantervben, hogy a VII. és VIII. osztá-  
lyokban is szerepel 1—1 óra. Mint rendkívüli tárgy szerepel  
a rajz a felső négy osztályban is heti 2—2 órával. A német gim-  
náziumban az alsó négy osztályban 2—2, a felső négy osztály-  
ban 1—1, összesen heti 12 óra. A tantárgy elé tűzött célmeg-  
határozás teljesen megvilágítja azt a jelentőséget, melyet ez  
a tantárgy az új gimnáziumban betölt. A tananyag felosztása  
osztályról-osztályra nagyon részletes és tárgyalja a vonalvezet-  
ést, foltfestést, síkformák rajzolását vonalzóval és körzővel  
való rajzgyakorlatokat, a díszítőrajzot, a tervezést, az elképze-  
lés és emlékezet alapján való rajzolást, a szabad gyermekrajzot,  
a művészeti alkotások ismertetését, a III. osztálytól a vetületi  
rajzolást.

Az Utasítás szerint a rajzoktatás egyik legszebb feladata,  
hogy kiművelje nemzeti forma- és színízlésüket. Semmi sem  
természetesebb, mint az, hogy a rajzi látásra és a rajznyelvre  
való nevelésben a körülöttünk levő, tehát hazai világból in-  
dulunk ki. A magyar népművészet nemesebb, stílusosabb ele-

meit, alakját, szerkezeteit, ötleteit, színízlését ismertessük különös gonddal.

15. *Testnevelés.* Óraszámok:

a régi tantervben: 2, 2, 2, 2, 2, 2, 2 összesen 16 óra,

az új tantervben: 4, 4, 4, 4, 6, 6, 6, 5 összesen 39 óra,

a német tantervben: 5, 5, 5, 5, 5, 5, 5, 5 összesen 40 óra.

Az óraszámok tehát erősen emelkedtek az új egységes középiskolában. A célkitűzés is új és pedig három irányú: a) az egész test erejének, ügyességének, edzettségének és szépségének arányos kifejlesztése; b) értékes lelki fejlesztés útján az egységes és összhangzatos nevelés támogatása; c) Az egyéni képességek kifejlődésének tervszerű irányítása.

A tanítás anyaga tüzetesen fel van sorolva, részletezve egyszerű gyakorlatokra, összetett egyéni gyakorlatokra és társas gyakorlatokra, rendgyakorlatokra. *Ujítás benne a légoltalmi gyakorlatok, mely végig mind a nyolc osztályban szerepel.* Minden osztályban szerepelnek kirándulások, ezeknek anyaga tájékozódás, térképolvasás, terepjátékok, távolságbecslő gyakorlatok. A sportdelutánok anyaga: torna, atlétika (futás, ugrás, dobás), úszás, játékok (labdarugás, kézilabda, kosárlabda, tennisz, vízipóló, jégkorong és gyeplabda), egyéb sportok (korsolyázás, sizés, evezés, ökölvívás, birkózás).

17. *Egészségtan.* Az új tantervben a IV. és VIII. osztályban 1—1 óra: A régi tantervben kötelező rendkívüli tárgy volt a VII. és VIII. osztályban a második, illetőleg az első félévben heti 2 óra. A német gimnáziumban nincs. Uj a célkitűzésben. "A betegségek megelőzésére való ránevelés." Az anyag is megfelel ennek a nagyon dicsérendő célnak. A IV. osztályban inkább az egyéni egészségvédelem, míg a VII. osztályban egészségvédelmi szempontból általánosabb áttekintés a feladat. A leánygimnázium egészségtana természetesen szintén tekintettel van a leányok jövő hivatására.

18. *Szépírás.* Az I. osztályban heti 1 órában a cél: könnyen írható, jól olvasható, tetszetős magyar folyóírás kifejlesztése. Az egyszerű németbetűs írás megtanítása. A német gimnáziumban nincs külön, hanem a rajz anyagában szerepel. A tanterv könnyen kapcsolható magyar folyóírást kíván a római írásforma alapján. Az utasítás 35 oldalon tárgyalja a szépírástanítás módszerét nem kívánja az árnyékolást, a betűk mérete tekintetében nem kíván egységet az osztályban, ezért nem négy vonalas füzetben kívánja a szépírás gyakorlást, hanem egyvonalas gyakorló füzetben. Bár kifejezetten nem rendeli el az Utasítás, de az adott szempontból következtetve a zsinórirást kívánja.

19. *Gyorsírás.* Uj tantárgy a IV. osztályban heti 2 óra. A német gimnáziumban nincs. A cél a fogalmazási egységes

magyar gyorsírás elsajátítása oly mérvben, hogy az iskolai év végén ötperces, lehetőleg 60 szótagos sebességű diktátumnak szabatos, olvasható leírása és közönséges írásba való áttételére legyen képes a tanuló.

20. *Ének.* A régi tantervben nem szerepelt, az új tantervben az alsó három osztályban 2, 2, 1 összesen 5 órában szerepel. Ezenkívül elrendeli a tanterv, hogy az összes osztályoknak alkalmas tanulóiból énekkart kell alakítani, részint nevelői célból, részint az énekben szerzett ismeretek és készségek gyakorlati értékesítésére. A német gimnáziumban „Musik” címen szerepel: 2, 2, 2, 1, 1, 2, 2, 2, összesen heti 14 órában.

21. *Osztályfőnöki óra.* Az I. osztályban heti 1 óra, azzal a kijelölt céllal, hogy a tanítási órákon folyó nevelést rendszeresen kiegészítsék azzal, hogy felébresztik és tudatosan fejlesztik a tanulók erkölcsi érzékét. Az osztályfőnöki órák anyagát 4 tárgykörbe osztva adja a tanterv. a) az iskola rendjéhez való szoktatást, b) a napirend, c) gyakoribb diákhiba e korban, d) diákerények e korban. *Nagy kár, hogy az óriási anyagghalmaz miatt ezeket a rendkívül fontos nevelő órákat csak az I. osztályba lehetett beszorítani.* A német gimnáziumban nincs.

22. *Kézimunka.* A leánygimnázium alsó négy osztályában heti 2—2 óra. A tanítási anyag az I. osztályban horgolás, kötés, varrás, kivarrás, a II. osztályban kötés, varrás, kivarrás, foltozás. A III. osztályban himzés, varrás, szabásrajz. A IV. osztályban himzés, varrás, szabásrajz. A munkáknál kiemelkednek a magyar népművészet termékei. Az I. osztályban szerepel a szilágysági vagy székely szálán varrott, a II. osztályban a kalotaszegi kis vagy nagy írásos kivarrás, a III. osztályban a rátét munka, a mezőkövesdi himzés, a zalai, somogyi, boldogi himzés, a IV. osztályban a torockói himzés, kalotaszegi, sárközi. A III. osztályban ingszoknyát szabnak és varrnak, himzésdísszel.

\*

Amint a hézagos felsorolásból megállapítható sok a tantárgy és igen sok az anyag. Az Utasítás több helyen szempontokat ad a nehézségek áthidalására, a túlterhelés elkerülésére, mégis nehéz feladatot ró az új tanterv az egységes középiskolára. Bizonyos elveket az új tanterv és utasítás lényegesen következetesebben hajt végre mint a régi tanterv. A magyar nemzeti érzést és gondolatot minden tárgynál kidomborítja. A magyar nyelv és irodalom 8 éven át modern értelemben vett irodalomismeretet tanít, a magyar nemzeti történelem az első osztálytól a nyolcadikig vonul végig, a magyar föld alapos megismerése nemcsak az alsó, hanem a felső tagozat feladatai is lett a gazdasági és társadalmi ismeretk hazánk gazdasági viszonyai ismertetésének szolgálatában áll, a rajz és mű-

alkotások ismerete című tantárgy a magyar díszítményi elemekre, magyar népművészetre, Magyarország művészeti emlékeire hívja fel a tanuló figyelmét stb. A természettudományok is egybekapcsolva két tagozatban követik egymást a nyolc osztályon át. *A munkára nevelő oktatás végig vonul az egész Utasításon. Az öntevékenységre nevelő módszert az Utasítás minden tantárgynál hangsúlyozza, anélkül, hogy ezt az elvet túlzásba vinné. A munkáltató tanítás nevelő értékének ilyen határozott hangoztatása új a középiskolai tantervi Utasításban és ezt mi, akik ezt a módszert folyóiratunkban évek óta képviseljük, jóleső érzéssel szögezzük le e helyen.* Nem lehet azonban eléggé hangoztatni, hiába való a legjobb tanterv, haszontalan a legértékesebb utasítás is, ha a rendkívül nehéz feladat végzésére, amit az új egységes középiskola munkásaira ró, nem áll egy hivatása magaslatán álló szakavatott, gondosan körültekintő, végtelenül tapintatos és amit első helyen kellett volna említenünk anyagi gondterhektől mentes tanári kar rendelkezésre. *Az iskolát jó iskolává nem a tanterv, nem is az utasítás, hanem csakis a tanár teheti.*

Szenes Adolf

## **A magyartanítás problémái a gimnázium harmadik osztályában.**

A készülő új tanterv feladata lesz tisztázni, mit és megnyitni akar elérni a középiskola a magyartanításban. Az első és második osztály új tanterve kiállotta a próbát az utasítással együtt, — egyikkel sem akárok foglalkozni. A Hivatalos Közlönyben megjelent szűkszavú harmadik osztályos tanterv lényegesen eltér a régitől, utasításai nem jelentek meg, s ezért nem célszerűtlen talán, ha a tanterv megvalósításáról írok. Az új utasítások úgyis szabadabb kezet hagynak minden magyar tanárnak, — mindabból, amit megvalósítottam vagy amit hibáztam, tanulhat minden magyar tanár. Nem elméletet adok, hanem vázolom azt a módot, amellyel az 1937/38-as tanévben a *Ciszterci Rend egri Szent Bernát-gimnáziumában* életté akartam varázsolni az új tantervet. Az elmúlt tanévben éppen a tanterv szűkszavúsága és az utasítások hiánya miatt a III. osztályban a magyar tanítás szinte teljesen a magyar tanárok kénye-kedvére volt bízva: elfogadhatónak tekinthető tehát minden a régi utasításnak s az I—II. osztálynak szóló új utasítások szellemével összhangban álló s az új tantervnek meg-

felelő magyartanítás. E kis elmfuttatásnak célja sem több, sem kevesebb: beszámolni egy kísérletről, mely a gyakorlatban bevált. Ezért nem térek ki a magyartanítás azon pontjaira, melyet jól ismerhet minden tanár.

Sok panasz hangzott el, hogy az új III. osztályos tanterv megvalósíthatatlan. Ha a panaszolkodók arra gondoltak, hogy még megfelelő könyvünk sincs, akkor igazat kell nekik adnunk. Ha azonban becsületes munkával tankönyv nélkül is igyekeztek fölépíteni az osztály magyartanítását a tanterv szellemében, — ezt a munkát még jobban meg kell becsülnünk. Viszont éppen az, hogy az egyéni fölfogásnak tág tere nyílt, teszi érthetővé, sőt bizonyos értelemben ajánlatossá, hogy a magyar tanárok beszámoljanak terveikről, terveik sikeres megvalósításáról, vagy a kudarcokról, melyek külső okok miatt érték őket. Ez magyarázata beszámolóim megszületésének.

„A magyar nyelvi és irodalmi tanításnak hármias feladata van: komoly, érdemleges olvasáshoz szoktatni a tanulót, hogy képessé legyen nemzeti irodalmunk behatóbb megismerésére és nemesebb élvezésére; megismertetni a nyelv rendszerével, az írásművek szerkesztésével, az irodalmi műfajokkal és nemzeti irodalmunk fejlődésével; végre alkalmas gyakorlással fejleszteni minden tanítványban a nyelvi kifejezés szabatoságát és ügyességét.” (1927. évi Utasítások, 25. lap.)

### 1. Olvasmányföldolgozás.

A III. osztály tanítási anyaga: „Novellaszerű történeti elbeszélések a magyar multból (a mohácsi vész óta: török harcok, szabadságharcok, világháború). Táj-, város-, faluképek. Régi magyar életmód (hadviselés, hazai és külföldi diákélet), népszokások. Vallásos és hazafias, leíró és elbeszélő költemények. Házi olvasmányok: Gárdonyi: Egri Csillagok, Vas Gereben: A Nemzet Napszámói, Jókai: A Nagyenyedi két Fűzfa. (A harmadik osztály számára előírt új Tanterv: idézeteim ebből valók.)

Tanmenetem Alszeghy—Brisits—Sík: Magyar Olvasókönyve (III.) alapján készült.

Az első nagyobb tanítási egység tankönyvünk meseanyagát ölelte föl (Aesopus, Péczely, Fáy András, Bartóky József). Könnyű volt megteremteni az áthidalást az első osztályban olvasott mesékhez s a kapcsolatot a latinból tanult, illetve tanulandó Phaedrussal. — A novellaszerű történeti olvasmányokból álló nagyobb egységet kor szempontjából osztottam kisebb egységekre: 1. A mohácsi vész és következménye: „Törökvilág Magyarországon” (ide kapcsoltam Gárdonyi: Egri Csillagok c. házi olvasmányt is); 2. Reformáció és ellenreformáció; Erdély; 3. A kuruc-labancvilág (házi olv.: Vas Gereben:

A nemzet napszámosai); 5. A szabadságharc; 6. A világháború, — Trianon. — Harmaik egységem volt a táj-, város- és faluképeket rajzoló olvasmánycsoport. — Részben műfaji, részben az anyag természetéből folyó szempontok vezetnek abban, hogy Kisfaludy Mátyas Deák-ját külön kis egységnek vettem az összefoglaló ismételés előtt.

Az olvasmányok egységes hatását töretlen épségben hagytam: zavartalanul hatottak mind ismeretterjesztő vagy erkölcsi célzatukkal, mind pedig formai szépségükkel. Az olvasmány módszeres földolgozásáról nem föladatom itt szólni; e nélkül nem tudtam volna elérni semmi eredményt. Nemcsak a magyar múlt élményszerű átélése volt a cél, hanem az is, hogy a tanulók lelkében kialakuljon a magyar hősi ideál: főleg azzal a hangsúllyal, hogy nemzetünk legváláságosabb óráiban nemcsak hősök vitték előbbre a magyarság sorsát, hanem a közönséges, magunkfajta emberek szürke soraiból is élesen kivált egy-egy arcél, mely tetteiben hőssé magasztosult.

Meg kell azonban említenem mindazt, amit az olvasmányokból önmagukban- és önmagukért-valóságukon kívül mérítettem. A fogalmazástanításban is, a stilustani megfigyelések gyűjtésében is első helyet foglalt el, éppen ezért ott leszen róluk szó.

A házi olvasmányok ezévben kerültek a harmadik osztályba. Az utasítások első helyen említi a tanulók „komoly, értelmes olvasáshoz” szoktatásnak követelményét; természetesen, hogy a házi olvasmányok csak abban az esetben érik el ezt a célt, ha némi előkészítés után olvashatjuk őket, elolvasásuk után pedig az iskolában közösen is megtárgyaljuk több szempontból. Föltétlenül szükséges, hogy nagyobb egységekre bontsuk; éreztessük a hős sorsának alakulásán keresztül a jellem változását; ne feledkezzünk meg stílusáról, nyelvéről összegyűjteni a tanulók megjegyzéseit, s végül említsük meg műfaji jellegüknek meghatározó jegyeit, amennyire azt a tanulók maguk meg tudják állapítani a tanár irányításával.

## **2. Fogalmazástanítás.**

A fogalmazástanítás módja kétféle: szóbeli és írásbeli. Fogalmazás nélkül sosem érhető el az Utasítások követelménye; a nyelvi kifejezés szabatosága és ügyessége. A könyvnelküli, az olvasmányok összefüggő tartalmi elmondatása, az egyes jellegcsoportok számbavételénél a folyamatos beszámolás mind segítségére vannak a tanárnak a fogalmazás tanításában. Bár talán már kissé magasabb szempontból gyakoroljuk a fogalmazástanítást, azért teljesen abba hagynunk ezen a fokon még nem szabad, ha azt akarjuk, hogy növendékeink szépen és magyatosan írjanak és beszéljenek.



A heti háromórás (ebből majdnem kéthetenként legalább egy a dolgozatírási, illetőleg javítási óra; s ez utóbbiból ezen a fokon néha már több is kell!) magyartanítás keretében ez nehéz feladat, de meg kell birkóznunk vele, ha nem akarjuk, hogy munkánk sikertelen legyen.

Az iskolai dolgozatok javítása éppúgy tág tere a fogalmazástanításnak, mint a tanítás közben állandóan folyó szókinccs-gyarapítás, nyelvhasználat-tisztítás és tudatosítás. Dolgozataink tárgykörét gyakran merítsük egyéni élményből; a szívvel-lélekkel tanító magyar tanár nem egyszer meglepő eredményeket tapasztalhat ezen a téren. Ne vessünk gátat a gyermeki képzelet szabad csapongásának megadott vázlattal: a módszeresen vezetett tanulók önkénytelenül is megtalálják az élményi fogalmazvány keretét, ha az olvasmányokkal kapcsolatban megtanulták már (és ez az első és második osztály feladata!) a mozzanatokra-tagolást. Bár a tanterv nem említi, még ebben az osztályban is ajánlatos időközönként házi fogalmazványok íratása, melyeknek mibenlétéről bő fölvilágosítással szolgálnak a fogalmazástani vezérkönyvek. Ezeknek az osztály közösségében való fölolvastatása, a tanulók közös munkájával történő bírálata egyike a fogalmazástanítás legeredményesebb módjainak. Ne sajnáljuk a ráfordított időt. Meglepő megjegyzések, friss, eleven jelzők és életet lehelő állítmányok, találó hasonlatok születnek meg a szinte vetélkedő igyekezetben, mellyel a tanulók egymást írását javítgatják, szépítgetik. Ha valahol, akkor bizonyára a fogalmazástanításban van szüksége a magyar tanárnak lendületre, a magyar nyelv alapos ismeretére. A felelőssége tudatában tanító tanár itt érzi legjobban, hogy a legnagyobb fölkészültség, tárgyi tudás, a legpontosabb nyelvismeret sem elég mindig ahhoz, hogy a tanulók — különösen egy-két írói tehetséggel megáldott gyermek — tudását irányítsa, írói készségét fejlessze, hanem valami több kell: szeretet és odaadás a magyar nyelv szolgálatában, s bár nem lehet mindenki művésze a tollnak, mégis bizonyos írásra-termettség, melyet megtanulni olyan nehéz.

### 3. Nyelvtanítás.

Cél: „a hangtani és szótani ismeretek kiegészítése és rövid összefoglalása, a helyesírás további gyakorlása.”

Amennyire fölösleges a hangrendszer megtanítása fonétikai alapon, éppen annyira szükséges, hogy a tanulók némi tájékozottságot szerezzenek a hangok birodalmában. A jól megkezdett és a második osztályban folytatott, jórészt beszédhibák javításában és a helyes kifejezésre való szoktatásban megnyilvánuló tudatosítás munkájára itt tesszük rá a koronát. A tanulókat nagyon érdekli hangképző szerveink berendezése: a

színes táblarajz élénken szemlélteti a hangok képzésmódját. Az énekgyakorlatokkal (alapja éppen a két alsó osztályban helyesen folyt énektanítás lehet!), magánhangzók ervüttes és egyéni hangoztatásával való megfigyeltetés, és a mássalhangzók hangképző szerveinek tudatos ellenőrzése feledhetetlenül megmarad a tanuló emlékezetében.

Hogy példát is említsek: mennyire meggyőző a szájüreg hangképző szerepének bemutatása, ha a magánhangzók kiejtésének megfelelőleg alakított szájüregünk előtt tapsolunk és a tanulókkal is tapsoltatunk; a taps visszhangja a szájunkkal alakított hangzó lesz; a hibásan képző száj hibás visszhangot ad. — A zöngés hangzóknál pl. tisztán érezhető a gégefő rezgése, a zöngétlen pár megfeleléséről pedig úgy győzhetjük meg legjobban a tanulókat, ha közösen és egyénenként ejtjük vele a zöngét bízva, hogy gégefőrezgés nélkül képezze a hangot: — meglepetéssel tapasztalja majd, hogy megszűnnek a zöngés hang zöngétlen párja. — A ráfordított idő nem veszett el: ismétlések alkalmával minden előkészület nélkül is határozottan és pontosan számoltak be a hónapokkal előbb szerzett tapasztalatokról.

Tankönyveink éppúgy visszaborzadnak a nyelvtörténeti vagy összehasonlító nyelvészetbe tartozó kérdésektől, mint vezérkönyveink attól, hogy a tanulókkal a nyelvi tényeket történetileg megokolva ismertessük meg abban az esetben, ha ez könnyebb s kielégítőbb magyarázatot ad minden csoportosításnál. Nem akarom ezzel útját vágni semmiféle megfigyelésnek, csak feleletet szeretnék adni a tanuló lelkéből fölbugygyanó kérdésekre, amikor nem elégszik meg a „kivételekkel“, a „teljes fő“ elnevezéssel, sem azzal, hogy „az összetett szó két vagy több szóból van összetéve“. Ilyenkor nagy segítségünkre van a nyelvi tények pontos és tudományos ismerete, ami természetesen nem annyit jelent, hogy a tanulótól is ugyanilyen tudományos ismeretet várunk, hanem csak kíváncsiságát elégítjük ki észszerű s könnyen megjegyezhető magyarázattal.

Miért ne tudhatná meg pl., hogy összetételeink eredetileg mondatból váltak ki: Péter és Pál egy test egy vér, P. és P. egy test s vér, P. és P. egy testvérek, P. és P. testvérek; ebből már nem volt nehéz elvonni a *testvér* szót. — A töváltakozásnál bemutatathatjuk, hogy valamikor minden szavunk magánhangzóra végződött (pár példa), s ezt az elvesztett magánhangzót őrzik a teljesebb tövek, de a most mássalhangzóra végződő szavak megnyúlt töbeli hangzói is (utu=út, kutu=kút, stb.). — Miért ne tanítanók meg a *-nak* a, *-nek* e „birtokságra“ helyett arra, hogy bár ez éppúgy kifejezi a birtokviszonyt, mint az *-é* (*-i*) rag (nádé veréb=nádi veréb!), mégis a magyar sajátlagos birtokragját hiába keressük a birtokoson: a szőrend és a birtokosraggal ellátott birtok fejezi ki legősibben a viszonyt. pl.: az atya háza. (Különösen azok adnak nekem ebben igazat, akik valaha is tanították kezdő főfőn a latin nyelvet. Amikor a magyar nyelv tanítását a latintanítás szolgálatába állították, talán sokan nem vették észre a nemcsak a magyar-, hanem a latintanítást is fenyegető veszedelmet. A fölszabadtított

szellemek nem engedelmeskedtek többé, megbosszulták magukat: a tanulók helyes magyar szövegében jóformán soha sem találták meg a titokzatos *-nak a, nek e* ragot, rendületlenül tették hát a birtokost nominativus-ba. Ennek helyes tanításáról most nem föladatom szólni.)

A nyelvújítás korával kapcsolatban úgyis beszélnünk kell az új szavakról; e kornak megértése megköveteli, hogy említést tegyünk a vendégszavakról és idegen szavakról. Történeti olvasmányaink alkalmat adnak arra, hogy gyűjtögessük az avult és régi szavakat, a jövevényszavakat, míg a tájszavak (különösen olyan vidéken, ahol nagyban dívik) nem egyszer nyelvtörténeti érdekességre mutatnak (pl. a palóc illabiális *a*).

A nyelvi tényeket csak ott foglaljuk rendszerbe, ahol a tanulók maguk követelik a rendszerezést. Csak egyre kell vigyáznunk: ne becsüljük le nagyon szellemi képességeiket. Bár a kamaszkor hajnala, az ú. n. prepubertás már a harmadikban előreveti árnyékát, s nem egy tanulónak elvont gondolkodását megbénítja a túltengő képzelet játszi csapongása, mégis azt kell mondanom, hogy a rendszeresen vezetett tanítás mellett sokkal több világosságot és határozottságot követelnek meg az anyag elrendezésében, mint amennyire általánosságban képeseknek tartjuk őket.

A helyesírás tanításában se elégedjünk meg a jelenségek alkalmoszerű megbeszélésével (dolgozatjavítással vagy olvasott szöveggel kapcsolatban), hanem térjünk ki egy-egy helyesírási jelenségcsoport összefoglaló ismertetésére is. Az így elrendezett tudás sokkal maradandóbb nyomot hágy a tanulók lelkében, mint a sokszor agyongyakoroltatott, de talán soha meg nem emésztett és át nem értett elszigetelt jelenségek számbavétele.

Minden sablón kerülésével tisztázhatjuk már s rendszerbe foglalhatjuk a magán- és mássalhangzók írására vonatkozó tudnivalókat, rendszerezhetjük a szavak megszakítására, a tulajdonnevek és idegen szavak írására vonatkozó ismereteket, beszélhetünk a szavak egybeírásáról, s tisztázhatjuk az írásjelek használatát, jelentőségét, értelem- és érzés-kifejező erejét.

Természetes, hogy a nyelvtani ismeretek kiegészítése itt is mondattani alapon történik, nem pedig elszigetelten, kiragadva az egyes nyelvi tényeket élő környezetükből, a beszédből.

#### 4. Stilisztikai ismeretek.

A magyar tanárok jórésze talán ettől idegenkedett legjobban; a tanterv szerint ennek az osztálynak föladata: „A nyelvhelyesség, magyarosság és kifejezésbeli gazdaságosság tudatosítása. Magyar versformák alkalmoszerű rendezése. A műfaji sajátosságok további megfigyeltetése, az eddig észlelt jellegzetes vonások számbavétele.”

Minden tankönyv nélkül stilisztikai ismereteket közölni és követelni mégis csak sok! — mondhatták egyesek. Sajnos, a kifogások jórésze mögött aggodalom bújkál: mi lesz, ha va-

lóban stilisztikai ismereteket kell közölnöm s nem szabálytömkeleget, verstani sémákat, melyek magukban véve olyan semmitmondók.

Pedig az új Tanterv talán egy pontjával sem közelítette meg annyira az eszményi magyartanítást, mint azzal, hogy a stílustani megfigyeléseket már a harmadik osztályban megkezdjék, sőt a műfaji megfigyelésekre mint megkezdett munkára hivatkozzon. Sokakat talán majd fájdalmasan érint a stilisztikának, rétorikának s a poétikának mint önálló tantárgynak a halála; s a belső szempontok szerint fölépülő magyartanítás sok-sok újításában veszedelmet szimatolnak azok, akik esküdnek az élettelen meghatározásokat, sablónos életrajzokat és irodalmi értékeléseket, jellemzéseket agybagyömösöző módszerre, — a messzirelátók azonban csak örülhetnek ennek a változásnak. Nehezebb lett a magyartanítás, de eredményesebbnek ígérkező.

A nyelvhelyesség sok-sok jelenségével már tisztában kell lenniök (állandó határozók, hibás szóvonzatok, stb.), most fokozottabb mértékben irányítjuk figyelmünket olvasmánnyal és beszéddel kapcsolatban a nyelvhelyességre. A megvilágításra szoruló tényeket nem hajuknál fogva rángatjuk elő, hanem adandó alkalommal rájukvilágítunk.

Jókai stílusával kapcsolatban pl. nem lesz nehéz kitérni a latinosságra, régebbi olvasmányaink közül egyik-másik, továbbá a mindennapi szóbeszéd éppen elegendő alkalmat ad arra, hogy a németesség és más idegrendszerűség ellen küdjünk (fizetni, beszüntet, kéretik a lábakat letörülni!, stb.).

Nehéz lesz némi kis rendező összefoglalás nélkül elhaladni e jelenségek mellett, mert hiszen éppen köznyelvünk szíre-szóra idegenszerűségekkal megrakott talaja buzdít keménykező gyomlálásra. Példákat sem kell nagyon keresnünk: szinte napról-napra beléjük botlunk. A gyilkos métellyel szembe kell szállanunk még akkor is, ha a tanulók elszólásai vagy mosolygása beszédes jelei annak, hogy nem egyszer szüleik, sőt tanáraik is szívesen használnak beszédükben idegenszerűségeket, nemcsak szavakban, hanem hanglejtésben, mondatfűzésben, szórendben is. A családi körökben a gyermek részéről a szülő felé kellő tisztelettel elhangzott, de mégis rendreutasítással „jutalmazott” figyelmeztetést tulajdonképpen eredménynek kell tekintetünk a nyelvhelyesség érdekében, nem pedig tiszteletlenségnek a szülők iránt.

A nyelvőri szolgálat megszervezése (erről külön is lehetne értekezni), nagyban segítségünkre lesz. Az „osztálynyelvőrök” figyelmeztethetik a magyar-tanárt is, ha vét a nyelvhelyesség vagy magyarosság ellen (amit néhanapján meg is kell tennie már csak a kedv fokozása, élénkítése s a nyelvőrök éberségének ellenőrzése végett is). Minden túlzástól óvakodnunk kell. Az

osztálynyelvőrség is kétélű fegyver. Sajnos nem állanak adatok rendelkezésemre, hogy általános ítéletet mondhassak. Azt sem tudom, hány helyen kísérleteztek, milyen módszerrel ezen a téren, munkájuk eredményeiről pedig ha egy-ketten számoltak be; valamennyien inkább megjegyzésekkel, semmint összefoglaló beszámolókkal. Mindenesetre nagy a veszély, hogy majd idegen szavak vadászásából áll az egész nyelvőri intézmény, ha a vezetés és irányítás kicsúszik a tanár kezéből. A figyelemnek ki kell terjedni a mondatszerkesztésre és hangsúlyra is. Továbbá arra kell ügyelnünk, hogy a „kijelölt nyelvőrök” minden tevékenysége ne merüljön ki a hibák mohó lelésében. A magam részéről nem szorgalmaztam az egyéni nyelvörködést, pusztán mint újszerű kísérlettel igyekeztem fölvilágyozni a fiúk érdeklődését a nyelvhelyesség iránt, utána nagy örömmel láttam, hogy a kísérletnek volt haszna: az egész osztály együtt dolgozott velem, együtt javította a nyelvbeli ferdeségeket, csak talán nagvobb lendülettel, mint azelőtt.

Megbecsülhetetlen értéket jelentenek e nyelvtisztító munkában a Magyarosan c. folyóirat egyes cikkei is. Közös olvasatásuk, megbeszélésük s a tanár nem únos-úntalan hangoztatott, de néha a maga kemény valóságában odavetett buzdító vagy elítélő megjegyzése szinte izzóvá teheti a tanulóknak a magyar nyelv szeretetének szenvedélyét. (Nyelvében él a nemzet, — ezt elsősorban a tanárnak kell éreznie és tudnia!) A mindent megérteni tudás elvétől amúgyis színtelenné és élettelenné bénított korunkban le kell számolnunk azzal, hogy építeni csak így lehet. Ne riadjunk vissza — természetesen kellő határok közt — az erősebb megbélyegzéstől sem, ha tudatos nyelvrontással állunk szemben. (Nem bántott az erős kifejezés, sőt örültem, amikor egyik kisdíakom hevesen házaárulásnak bélyegezte a tudatos nyelvrontást.)

Ebben a munkában a tanárnak részt kell vennie az iskolán kívül is. Állandó önképzésre és ellenőrzésre van szükségünk. Reklámokról, föliratokról, újságokból szinte fülünkbe ordít a sok idegenszerűség, s ha nem védekezünk ellenük, ha nem vértézzük föl magunkat tudatos nyelvműveléssel és nyelvtisztítással, ha nem ellenőrizzük szinte napról-napra írásainkat, beszédünket, magunk sem vesszük észre, hogy lépten-nyomon vétünk a magyar nyelv ellen.

Ebben a nyelvtisztító munkában minden célszerű eszköz közt föl kell használnunk. Nagy segítségünkre lehet a néhai való Tordai Ányos, jeles nyelvbúvárunk és írónk összeállította „Jó magyarság főbb törvényei” c. falitábla (kartonra ragasztva ott függ minden osztályban); ritmikus szabályai, könnyen megjegyezhető példái, mindenre kiterjeszkedő tömörsége a legsikerültebb iskolai falitáblák egyikévé teszik. A leleményes tanár más falitáblák készítésével, adandó alkalommal az üzletek ki-

rakatainak és a reklámok nyelvficamító idegenszerűségeinek verseny-gyűjtésével hívja föl a figyelmet az elharapódzó magyartalanságokra.

Nem stílustani szabályokat tanítunk akkor sem, amikor a rokonértelmű szavakat csokorba szedjük, s egy-egy rokonértelmű szócsoportban meghatározzuk az egyes szavak közti árnyalati, hangulati vagy jelentéstani különbséget. A szóvirágokra, henye, semmitmondó szavak használatára éppúgy fölhívhatjuk a figyelmet, sokszor tréfásan is, mint a szószaporítás ürességére. Csakhogy ehhez elsősorban az szükséges, hogy maga a tanár se használjon megszokott kifejezéseket, a gondolat apró megszakadásait pótló, jelentéktelenül odabiggyesztett szavakat, kifejezéseket: B, mondd meg nekem azt, hogy ... látjuk tehát, hogy ... ügyebár... most be fogom nektek bizonyítani, hogy, stb.

Talán fölösleges is mondanom, hogy minden tantervi koncentrációnál fontosabb együttműködésnek kell lennie tanár és tanár között a magyar nyelv szépségének ápolásában, a beszéd, általában a fogalmazás fejlesztésében; amíg ezt el nem érjük, addig sok-sok munkánk vész kárba. Erről talán más alkalommal szölok.

A kifejezésbeli gazdagságot nemcsak sok olvasással kell és lehet elérni, hanem föl kell használnunk erre a célra az iskolai dolgozatokat, házi fogalmazványokat, a tanult anyagról való szóbeli beszámolókat is, főleg pedig a kifejezések tudatos gyűjtését. Célszerű, hogy ezen a fokon a tanár már folytathassa, de ha nem kezdte volna meg, akkor megkezdje a szebb kifejezések, rokonértelmű szócsoportok gyűjtését. A gyűjtésnek ki kell terjednie az otthoni olvasmányokra is; ezeken természetesen nemcsak az ú. n. „kötelező“ házi olvasmányokat értem. A kifejezésgyűjtő (akármilyen papírosból összetákoltt) füzetek ellenőrzése, a jelesebb füzetek egyes részeinek szemelvényes fölolvastatása vagy fölolvassása, megdicsérés, buzdítás, az egyéni stílus fejlődésén kimutatható hatás közlése serkentőleg hat a többiekre is.

Jónak ígérkezik egyik ezidén megkezdett gyakorlatom. Negyedív nagyságú papíroslapokat tettem (s tettem magam is velük együtt) elhasznált dolgozatborítékba, mindegyik lapra címül rajzolva az ábécé egyik betűjét. Közepén függőleges vonal osztja ketté az egyes lapokat. A Magyarosan régebbi számai hátlapjának mintájára az egyik oszlopba a „jól“ vagy „helyesen“ jelzés alá kerülnek — mindig mondatba-ágyazottan — a helytálló kifejezések, míg szembe velük a „rosszul“ szóval bélyegzett oszlopa a magyar nyelv elleni vétések. Szembetűnőbb, ha mindkét oszlopban aláhúzzuk vagy színesen írjuk a hibás, illetve javított részt (képző, igekötő, stb.). Vigyázzunk arra, hogy a megkezdett gyűjtést állandóan kiegészítsük: a

tanulók egyes észrevételeit, az itt-ott olvasott vagy dolgozatokban előfordult az osztály átlagától elkövetett hibákat a megfelelő, magyarosra javított kifejezéssel együtt közkinccsá tesszük.

Eljárásom a következőkben talán merésznek tűnik föl, a siker azonban igazolta jogosultságát. Bizonyos mértékben mindenki megkísérlelheti; ha óvatosan él vele, semmi esetre sem vallhatja kárát.

A stílus régebbi vagy újabb voltára már rá kellett mutatnom év elején a mesékkel kapcsolatban is, amikor megkezdtük a régi magyar nyelvet jellemző stílussajátosságok alkalmoszerű gyűjtését (régies igealakok, kihalt szavak, kifejezések), ezt a megfigyelést állandóan nagyobb és nagyobb körre terjesztettük ki, — annyira, hogy az év második felében már némi (kezdetleges) fogalmuk volt a stílustörténetről. Nem beszéltem soha olyasmiről, ami tudásukat meghaladja, ők maguk jellemezték botorkáló szavaikkal a nagyobb stíluskorszakokat. Elég világosan meg tudták húzni a határvonalat pl. a régi énekköltészet nyelve és a nyelvújítás, Kazinczy kezdeményezése és Vörösmarty pompázó nyelve között; ettől játszi könnyedséggel különböztették meg a nemzeti klasszicizmus (Petőfi, Arany) korának stílusát versben is, prózában is. Ady és a modernebb költők nyelve viszont ezekkel szemben jelentett új állomást.

Jellemzésül megemlítem, hogy többször tettem kísérletet, természetesen kellő előkészítés után, Horváth János Magyar Verseik Könyve c. kötetéből fölolvassva egy-egy ismeretlen verset jelesebb költőinktől, akiktől már olvastunk valamit. Az osztálynak majdnem mindig több mint a fele eltalálta a költő nevét. Ha tévedtek is, jórészüik — mintegy negyvenen-ötvenen a hatvanból! — kortársat mondott. Meglepő frissességgel és ötletességgel tudták megokolni, miért választották ezt vagy azt a költőt, s halomszám idéztek emlékezetből sorokat, kifejezéseket, melyek elárulták, hogy más verseikben is sajátosan egyéni stílussal írtak. Egy-egy korhangulathoz illő eredeti magyar népdal tudta talán csak megteremteni azt a szinte könnyekig szökő örömet némelyik magyar óra végén, amit ezek az író- és kormeghatározó kísérletek jelentettek. Olyan tévedés, amikor Vörösmarty egy-egy kiragadott versszakából vagy verssorából (mert egyszer-kétszer ilyen kísérletet is végeztem), pl. ebből: „az ember fáj a földnek“, sokan Adyt nevezték meg; vagy amikor ugyancsak Vörösmarty népiesebb hangú versei fölolvassáskor Petőfire gondoltak (mondjuk: a Petike egyes részeinél), — természetes. Talán magunk is beleestünk ugyanebbe a hibába, ha történetesen nem ismerjük a verset.

Nem lesz nehéz összeállítani egy-két ismertetőjegyet a tanulók segítségével; ezzel aztán nagyon megkönnyítjük a későbbi stílustanítás munkáját. Magam érzem legjobban e kísérlet merészségét, — de az eredmény igazolt: talán azért, mert ebben a korban megvan még a tanulóknak a hajlam, hogy han-

gyaszorgalommal gyűjtögessenek apró megfigyeléseket; s a kitalálás öröme is versenyre ösztönzi őket.

A „magyar versformák alkalomszerű rendezése” sem jelent újat. Az elemi iskolában is megérezték már a versek ritmusát, a gimnáziumban rámutathattunk már egy-két magyar versforma ütemezésére; a harmadik osztályban meg már minden verset vizsgálunk kell ebből a szempontból is. Mikor elegendő megfigyelési anyagunk van, alakolmszerűleg elrendezzük ismereteinket. Nem halott versképletek szolgái megtanultatására gondolok, hanem az élő eleven versritmus éreztetésére. A szabályszerűséget ők maguk állítják majd meg. A hangsúly a beszédnek bizonyos hullámzást ad (tanulták már a szó- és mondathangsúlyt): vers akkor születik, ha ez a hullámzás szabályosan ismétlődik. A nyomaték, ütem és az ütem fajai már könnyen érthető fogalmak, ha egyszer a tanulók tökéletesen átérezték és megértették a ritmus lényegét.

Kísérleteim közül legjobban beváltak: lábütemezéssel, kézzel kivert vagy tapssal kísért versfölmondás, továbbá a motorikusan előadott ének. Az ütemegyenlőségre szinte minden eredeti népdalunk jó példa (csakis az újabb gyűjtésekben lejegyzett népdalokra gondolok!). Ha több a szótagszám, sietve mondjuk, illetve énekeljük, ha kevesebb, nyújtjuk:

Ha felmegyek a budai nagy hegyre,  
Letekintek, letetekintek a völgybe....

Hogy szünet nélkül nem tudunk továbbmenni, míg meg nem várjuk az ütem csöndben kihangzó részét, legvilágosabban mutatja, ha egy negyedekből és nyolcadokból álló dal minden nyolcadát etümeztetjük kopogással, tapsal, stb., majd fölszólítjuk őket, hogy az utolsó nyolcad vagy negyed szünete helyett kezdjék meg a második sor éneklését. Nem sikerül. Legfőljebb nagyon jó zenei érzékkel megáldott fiúk tudják megtenni, de ők is csak fokozott figyelemmel, érezve a vers vagy ének fonák előadását.

Ha az ütemegyenlőség törvényét megértették, és megérezték egyszer az ütem lényegét, akkor a többi már gyerekjáték: ezért nem szabad sajnálnunk az alapfogalmak megértésére szánt időt. A mozgással, szemmel (rajz), füllel megtanult ütemezés már könnyen eligazítja őket a verssorok és versszakok néha bonyolult szerkezetei között. Az eltérések észrevése már némi ízelítőt ad a klasszikus és a mértékes-rímes verselésből is. Amikor a nehezen túlestünk, a formamegfigyeléseket mindig kort- és írók meghatározó kísérletekkel kapcsoltam egybe. A stíluson kívül a forma is segítségére volt a tanulóknak. (Csokonai játékos, csapangó formáit éppúgv könnyű fölismerni, mint a jellegzetes Himfy-versképletet.) A vers és kötetlen beszéd ritmusának összetevése tanulságos alapja, de rögzítője is a megfigyeléseknek.



## 5. Műfaji és irodalomismereti alapvetés.

Elkerülhetetlen volt már a második osztályban, hogy a *mondáról* ne beszéljünk. Maguk a tanulók állapították meg a monda műfaji sajátosságait. Összeszedték a mondatermő helyeket (azt rögtön észrevették, hogy minden mondának magja a mondatermő hely), megállapították a monda keletkezésének útját a néplelkben (magyarázatot keres az érthetetlen természeti tűneményre vagy különös jelenségre), tisztázták a monda-író szerepét. Az első és harmadik osztályos olvasmányok összevetéséből világos képet kaphatunk a *meséről*. Gondolatébresztők és tanulságosak lesznek az olyan kérdések, melyek bevilágítanak egy-egy műfaj keletkezésének titkaiba, közelebb viszik a tanulók értelméhez az író lelkét (pl. miért rejti az író állatmesékbe oktatását? stb.). A másodikos történeti elbeszélések, a harmadikus novellaszerű elbeszélések és novellák némi tájékozódást nyújtanak az elbeszélés és novella világában.

A líra és epika ebben az osztályban már meglehetősen szétválasztható: a régebben észlelt eltérő vonások számbavétele és újabb adalékokkal való kiegészítése világos képet ad a műfaji különbségekről: ha ezt még utolsó olvasmányunkkal (Mátyás deák) s a novellában s regényekben megfigyelt párbeszédekkel megoldjuk, ízelítőt kaptunk az epika, líra és dráma külön-külön világából.

E tág kereten belül most már könnyebben helyezhetjük el részleges megfigyeléseinket: mese (népmese, tanító mese, állatmese), monda (népmonda, történeti monda), elbeszélés, novella, regény, dal (népdal, műdal), leíró költemény, elbeszélő költemény; párbeszédes forma (jelenet, egyfölvonásos vígjáték, színmű), stb. sajátosságairól. Nem jelent ez pontos műfaji meghatározásokat, de annyit mindenesetre, hogy a tanulók érezni kezdi a műfajok közti különbségeket, s a már fölvázolt keretben el tudják helyezni újabb olvasmányaikat is.

Az irodalomtörténeti alapvetés nem csak a hetedik és nyolcadik osztály főladata. Ott csak megszerezni és kiegészíteni kellene az addig szerzett ismereteket. Ebből kiindulva már előbb is meg kell kezdeni az egyes írókkal való foglalkozást. Petőfi életét már másodikból ismerik (Petőfi élete költeményeiben: külön egység volt!); olvasmányaink egy része írók életéről szól (Csokonai Komáromban, stb.) vagy irodalmi irányokat jellemez (A bécsi gárdisták); a bennük rejlő irodalomismereti értékeket ki kell használnia a tanárnak. Amit egyszer tanultunk vagy olvastunk, azt mindig szem előtt kell tartanunk tudásanyagunkat állandóan bővítve. A szabadságharcról szóló olvasmányainkban úgyszólván a nemzeti klasszicizmus minden írójával megismerkedünk; régebbi korokat földolgozó olvasmányaink szinte minden jelesebb magyar íróról adnak valamit (Balassa, Zrinyi, Pázmány, Kazinczy, Kölcsey); ha ehhez még

hozzá vesszük olvasmányaink és verseink szerzőit, nagyjából kibontakozik előttünk főbb vonásaiban a magyar irodalom. Ha csak annyit adunk, amennyit a tanulók kíváncsisága az adatok kiegészítése végett megkíván, — már nagyon sokat adtunk. Egyről azonban nem szabad megfeledkeznünk: a részletben összegyűjtött ismereteinket egységes keretbe kell foglalnunk, s ügyelnünk kell arra, hogy állandóan ébrentartsuk az egyszer megszilárdult ismeretanyagot.

Az írók ismerete és olvasmányaink alapján élesen elválnak egymástól az irodalomtörténeti korszakok. Most már arra is vigyázunk, hogy kormeghatározásaink ne csak történeti szempontból legyenek helytállóak, hanem éreztessük bennük az irodalmi szempontok jelentőségét is.

A második osztályban már kaptak ebből is ízelítőt. Most a végvári élet (Balassa Báint) és a várvédő magyar alakja bontakozik ki előttük, A Tinódi-dallamok egyike-másika olvasmányaink kiegészítője leszen, s egyben feleletet ad a régi magyar verselés nem egy kérdésére is (író és közönség viszonya, a sok „vala“ magyarázta, stb.). Könnyű megrajzolni az ellenreformáció magyarját olvasmányaink alapján. A házi olvasmány is segítségünkre siet, pl. a magyar színészet bolyongásából kiérezzük azt a hősi küzdelmet, amely a szebb magyar jövő születését előkészítette, stb.

Nem szabad megfeledkeznünk arról sem, hogy a mai magyar élet keresztmetszetét is megadjuk. Falu-, város- és tájképeink bőven alkalmat adnak arra, hogy a magyar nép lelkivilágába belehatolhassunk. Helyi szokások, néprajzi érdekességek gyűjtésével, eredeti magyar népdalok állandó ismertetésével egységes képet véshetünk tanulóink lelkébe a magyar multról és a mai magyar életről.

\*

A tanítás eredményességét nagyban előmozdító segédeszközök (rajzolás és rajzoltatás, falitáblák, szavaltatás, jelenetezés, ének, stb.) tárgyalása nem tartozik ez elemefuttatás kereteibe. Csak arról akartam röviden beszámolni, hogyan szerettem volna életté tenni az iskolákban a tanév folyamán az új tantervet. A szakember úgyis tudja, amiről még szólni lehetett volna.

Tudom, hogy sokan hivatkoznak az anyag bőségére és nagyságára, melynek elvégzése heti háromórás magyartanítással szinte megvalósíthatatlan. Valóban nehéz föladat elé állít minden magyartanárt az új Tanterv; egy azonban bizonyos: a jobb magyartanítás ügyének szolgálatában áll. Tankönyv és Utasítások nélkül meg lehetett oldani ezen a fokon a kérdést, ha nem is egykönnyen. Az órákra való készülés, az anyag több helyről való összeszedése sok időt rabolt el: de ha az eredményt nézi az ember, azt kell mondania, hogy minden fáradságot megért.

Hisszük, hogy az új Tanterv és Utasítások szellemében történő tanítással elérjük azt, hogy egyszer már valóban nemcsak kimagasló tanáregyenységek személyes varázsa szeretetteti meg a könyvet a tanulókkal egész életükre, hanem az iskolákban folyó magyartanítás is. Mert munkánk célja nem lehet más, mint megismertetni, megszerettetni a magyar ifjúsággal a magyar könyvet s ezen keresztül ezt a szomorú-szép magyar életet.

- Dr. Ágoston Julián

# GYAKORLATI PEDAGÓGIA

## Magyar nyelv.

### Az ellentétes mondatok.

Tanítás a polgári iskola II. osztályában.

#### Óravázlat.

#### I. Számonkérés.

1. A mesék, mondák és legendák összefoglalása.
2. Írásbeli: Az ősz mint festő.

#### II. Ráhangolás.

A kutya és a macska összehasonlítása. Beszélgetés, majd fogalmazás kérdések alapján.

#### *A kutya és a macska.*

*A kutya hűséges állat. A macska ravasz. A kutya őrzi a házat. A macska pusztítja az egeret. A kutyának a szaglása kitűnő. A macska látása éles. A kutya kopogva jár. A macska nesztelenül jár. A kutya meg a macska a ház körül él. Sokszor peszekednek.*

A tanulók a fogalmazvány felolvasása után megállapítják, hogy a csupa egyszerű mondat szaggatottá teszi a beszédet.

#### III. Célkitűzés.

A szaggatott beszéd folyékonnyá tétele.

#### IV. Tárgyalás.

1. A fogalmazvány egyszerű mondatainak összekapcsolása összetett mondatokká.

*A kutya hűséges állat, de a macska ravasz. A kutya őrzi a házat, a macska azonban pusztítja az egeret. A kutyának a*

szaglása kitűnő, ellenben a macska látása éles. A kutya kopogva, a macska pedig nesztelenül jár. A kutya és a macska a ház körül él, mégis sokszor vesznek.

Az összekapcsolás a mondatok ellentétes jelentése alapján lehetséges.

2. *A nyelvtani ismeret megállapítása.*

3. *Begyakorlás.*

V. *Összefoglalás.*

VI. *Alkalmazás.*

Házi írásbeli feladat: *A nyár és a tél. A tyúk és a kacs. Az ibolya és a rózsa.*

## *Tanítás.*

### *I. Számonkérés.*

1. Mivel foglalkoztunk a múlt órán, D.? (A meséket, mondákat és legendákat foglaltuk össze.) Sorold el a meséket, M.! (Bartók József: Tövis nélkül; A legislegelső fecske; Nevelés.) Miről szól a „Tövis nélkül“, H? (Egy pillangó olyan rózsát keresett, melynek nincs tövise...) Mi a tárgya „A legislegelső fecské“-nek, P? (Egy fiatal fecske elhatározta, hogy elsőnek hirdeti majd a tavaszt a tiszamenti gyerekeknek...) Kik szerepelnek a „Nevelés“ című mesében, G? (Az öreg sas, a felesége és a kis sasok.) Mi történt a sascsaládban? (Az öreg sas arra tanította fiait, hogy tudjanak hunyorgatás nélkül a napba szállni...) Mit kell a mesékről tudni, K? (A mese csodás történet. Célja a szórakoztatás, gyönyörködtetés. A népmese a nép ajkán keletkezik... A tündérmesékben tündérek, óriások, törpék, manók, boszorkányok, sárkányok szerepelnek. A legszebb magyar tündérmese Petőfi: János vitéze. A tanítómese gyönyörködtetve tanít. Nagy tanítómese-íróink Fáy András, aki száz évvel ezelőtt élt, és Bartók József ma élő írónk.) — Milyen mondákban gyönyörködtünk az idén, F? (Tompa Mihály: Galamboskő; Kenyérkő; Garay János: A hű jobbággy; A kolozsvári bíró.) Beszélj Tompa mondáiról, S! (Tompa Mihály felvidéki ref. lelkész volt, a felvidék nép ajkán élő mondákat összegyűjtötte és versbe szedte. A Galamboskő mondájában IV. Béla királyunk szerepel, aki a muhi csatából menekült néhány vitézével. A király az éhhalállal küzdött, de egy bérce tetején tanyázó galambsereg tojásaival megenyhült. Ez a bérce a Galamboskő. A Kenyérkő mondájában a kőszívű gazdag ember kenyereztül kővé vált, mert a szegény ember megátkozta.) Mit tudsz „A hűjobbággy“-ról, N.? (Tárgya a Deákcsalád eredete. A haza bölcsének őse, Deák Balázs hűsége jutalmául nemesi birtokot kapott Szent László királytól. A monda írója Garay János száz évvel ezelőtt élt. Szekszárdi író.) Mi a tárgya a kolozsvári bíró mondájának, V.? (Mátyás ki-

rály fejét vétette a kolozsvári bírónak, mert sanyargatta a szegény népet.) Mi a monda. R.? (Valószerű és csodás vagy szokatlan események keveréke. Igaz magva van, de a hozzá fűződő részletek csodások vagy szokatlanok. A helyi monda helyhez fűződik, pl. a Kenyérkő; a hősmonda a hanfoglalás korában keletkezik, pl. Lehel kürtje; a történeti mondában a történelemben szereplő személyekhez kapcsolódnak, pl. A kolozsvári bíró.) — Melyek a mondával rokon olvasmányok, Cs.? (A legendák. Az idén olvastuk Kozma Andornak „Jézus a vendég” — és Arany Jánosnak „Szent László” című legendáját. Kozma Andor legendája arról szól, hogy egy szegény család imájában vendégül hívja Jézust, s ez vándor képében megjelenik, és megáldja a szegény családot. Arany János legendájának főhőse Szent László. A halott király Nagy Lajos idejében feltámad sírjából, és a magyar seregben harcolva megveri a tatárokat.) Mi a legenda? (Vallásos monda.) Kik szerepelnek a legendákban? (Jézus és a szentek.)

2. Mi volt a házi írásbeli feladat, B.? (Az ős mint festő.) [A füzetek megtekintése.] Fogalmazványát olvassa K.!

#### Az ős mint festő.

A nyugodt természetű nyár kellemes színekkel tarkította a természetet. De megunta már a pingálást, ezért összezsomagolta cetjét és festékeit, s más vidékre költözött. Helyét a szeszélyes ős foglalta el.

Ős is nagy művész. Szép képeket fest ő is, csak hogy sokkal rikítóbbakat, mutat a nyár. A zöld fákat előbb sárgára, majd bornára, végül lilára és pirosra festi. Az élénkszerű szántóföldeket egyhangú szürkére-barnára pingálja át. A kertekben nagyalakú pompás virágokat helyez el, a kedves őszirozsát. Ezt azért teszi, hogy az ember még egy utolsót gyönyörködhesen a természet szépségeiben. Mikor kitör a szeszélye, akkor a természet össze-vissza mázolja. Legvégül pedig dühösen elnyargal a fehér színnel festegető tél elől.

Szeszélyes festő az ős.

(K. Gy.)

Mit szóltok ehhez a fogalmazványhoz? (Nagyon szép munka. Nemcsak az őszt, hanem a nyarat és a telet is megszemélyesítette. Az ős munkáját valóban úgy tüntette fel, mint ha festő lenne.) Ugy van. K. igen kedves és hangulatos dolgozatot írt. Említetek belőle szép kifejezéseket! (A nyár nyugodt természetű, az ős szeszélyes. — A fákat előbb sárgára, azután barnára, végül lilára és pirosra festi. — Az ős a tél elől dühösen elnyargal.) Egy helyen ezt olvasta: Ős is nagy művész. Helyesbítsük! (Az ős is nagy művész.) Helyes. Ettől a gyakori hibától eltekintve K. dolgozata igazán szép. Szeretnék még néhány dolgozatot meghallgatni, de az idő siet, s nekünk vele kell tartanunk.

II. Ráhangelés.

Melyik az ember hűséges háziállata? (A kutya.) A macskáról is lehet ezt a szép tulajdonságot mondani? (Nem.) Milyen a macska? (Ravasz.) Miért tartjuk a kutyát meg a macskát; K.? (A kutyát házőrzésre és vadászatra alkalmazzák, a macska pedig pusztítja az egeret.) Melyik kiváló érzékkel vesz észre az ellenséget és az állatokat, P.? (A kutya kitűnő szaglásával, a macska éles látásával.) Mi különbség van a két állat járása között, H.? (A kutya kopogva jár, mert karmait nem tudja behúzni, a macska nesztelenül közeledik, mert karmait behúzza.) Szeretik-e egymást? (Nem.) Furcsa jószágok: egy családban élnek, mégse férnek össze. Ellentétes természetűek.

Készítsünk erről a kis beszélgetésről egy rövid fogalmazványt! És kérdezek, ti pedig írásban feleltek. A táblához megy S.! Mi lesz a dolgozat címe? (A kutya meg a macska.) Irjuk! [A zárójelben lévő mondatok a táblára és a munkanaplóba kerülnek.] Milyen állat a kutya? (A kutya hűséges állat.) Ezzel szemben milyen a macska? (A macska ravasz.) Mit csinál a kutya? (A kutya őrzi a házat.) Hát a macska? (A macska pusztítja az egeret.) Milyen a kutya szaglása? (A kutya szaglása kitűnő.) Hát a macska látása? (A macska látása éles.) Hogyan jár a kutya? (A kutya kopogva jár.) Ezzel ellentétben hogyan jár a macska? (A macska nesztelenül jár.) Hol élnek ezek az állatok? (A ház körül élnek.) Mégis szeretik-e egymást? (Nem.) Sokszor mit csinálnak? (Sokszor veszekednek.)

Elég lesz! Olvasd el fogalmazványunkat, R.! (—) Jól, szépen hangzott, H.? (Nem hangzott jól, mert mind egyforma egyszerű mindat, emiatt a dolgozat darabosnak, szaggatottnak hangzik, szebb volna, ha folyékony lenne.)

### III. Célkitűzés.

Tegyük ezt a darabosnak hangzó fogalmazványt folyékonnyá!

### IV. Tárgyalás.

#### 1. A fogalmazvány egyszerű mondatainak összekapcsolása összetett mondatokká.

Szerkezetük szerint milyen mondatokból áll fogalmazványunk, D.? (Egyszerű mondatokból.) Miért, S.? (Mert mindegyik egy gondolatot fejez ki.) Mit kell tennünk, hogy az egyszerű mondatok okozta szaggatottságot megszüntessük, V.? (Az egyszerű mondatokat, ha lehetséges, összevonjuk összetett mondatokká.) Lássuk! Olvasd el az első mondatot, Cs.! (A kutya hűséges állat.) Most a másodikat! (A macska ravasz.) Összekapcsolható-e a két mondat? (Össze.) Miért? (Rokon, vagy ellentétes tulajdonsága van a két állatnak? (Ellentétes.) Tehát milyen jelentésű mondatokkal van dolgunk? (Ellentétes jelentésűekkel.) Kapcsold össze a két mondatot! Kell-e hozzá kötőszó? (Nem szükséges.) De alkalmazzunk kötőszót! (A kutya hű-

séges állat, *de* a macska ravasz.) Mit írunk az első mondat végére? (Vesszőt.) — Olvasd el a következő két mondatot, K.! (A kutya őrizi a házat. A macska pusztítja az egeret.) Összekapcsolhatók-e? (Össze.) Miért? (Mert ellentétes jelentésűek.) Mely kötőszóval lehetne a két mondatot összekapcsolni? (*Azonban*.) Irjuk le a két mondatot! (A kutya őrizi a házat, a macska *azonban* pusztítja az egeret.) Olvasd el a következő két mondatot, H.! (A kutyanak a szaglása kitűnő. A macska látása éles.) Összekapcsolhatók-e? Összekapcsolhatók, mert ellentétes jelentésűk van.) Keressünk kötőszót a kapcsoláshoz! (*Ellenben*.) Hogyan hangzik tehát az új mondat? (A kutyanak a szaglása kitűnő, *ellenben* a macska látása éles.) Vizsgáljuk meg a soron lévő két mondatot! K.! (A kutya kopogva jár. A macska nesztelenül jár. Ez a két mondat is összekapcsolható egy mondatná, mert ezek is ellentétes jelentésűek.) Milyen kötőszót alkalmazhatunk? (*Pedig*.) Halljuk tehát az új mondatot! (A kutya kopogva, a macska *pedig* nesztelenül jár.) Beszélj az utolsó mondatpárról, T.! (A kutya és a macska a ház körül él. Sokszor veszekednek. Ebből a két egyszerű mondatból is lehet összetett mondatot csinálni, ezek is ellentétes jelentést fejeznek ki.) Keressünk oly kötőszót, amellyel szinte csodálkozunk azon, hogy a két állat együtt él, és... veszekszik! [A próbálkozások között előfordul a *mégis* kötőszó alkalmazása.] Hogyan hangzik tehát az új összetett mondat, J.? (A kutya és a macska a ház körül él, *mégis* veszekednek.)

Olvasd el most az egész fogalmazványt, P.! (—) Hogyan hangzott most? (Folyékonyan.) Mivel értük ezt el? (Az egyszerű mondatokat összekapcsoltuk összetett mondatokká.)

## 2. A nyelvtani ismeret megállapítása.

Miért lehetett az egyszerű mondatokat összetett mondatokká egybefűzni? (Mert ellentétes jelentőségűek.) Mivel két *ellentétes* jelentésű mondatot fűztünk össze, ennél fogva milyen elnevezést adhatunk az így keletkezett összetett mondatnak? (Ellentétes mondat.) Miféle új nyelvi jelenséggel ismerkedtünk tehát meg? (Az ellentétes mondatokkal.) [Fölírjuk a fogalmazvány élére, a tanulók a munkanaplójába.] Van-e az ellentétes mondat egyes tagjainak önálló értelme? (Van.) Tehát milyen mondatok? (Főmondatok.) Rang szerint van-e köztük különbség? (Nincs.) Mivel egyenlő rangúak, azért egymás mellé helyeztük, egymás mellé rendeltük őket. (Többen: Mellérendelt mondatok.) Ugy van: mellérendelt mondatok. Ismerünk-e már másfajta mellérendelt mondatot? (A kapcsolatos mondat.) Mi a kapcsolatos mondat, H.? (Oly összetett mondat, melynek tagjai rokonjelentésű főmondatok.) Mi már most az ellentétes mondat, M? (Oly összetett mondat, melynek tagjai ellentétes jelentésű főmondatok.) A kapcsolatos mondat mintájára az ellentétes mondatot is lehet rajzal könnyen érthetővé tenni. Mi-



vel érzékeltetjük az egyes mondatokat? (Téglalapokkal.) Csináljuk! [Táblai rajz, füzetrajz.] Hogyan fejezhető ki a két mondat közötti ellentétes viszony? [A tanulók gyorsan felismerik az ábrázolási módot: az ellentétes nyilat.] Hogyan kapcsoltuk össze a mondatokat? (Kötőszókkal.) Melyek az ellentétes mondat kötőszavai, S.? (*De, azonban, ellenben, pedig, mégis.*) Ezeket még néhányal ki kell egészíteni. Ellentétes kötőszók még: *hanem, mégsem.* [A kötőszók a táblára és a füzetbe kerülnek.] Helyesírási tanulság, G.? (Az ellentétes mondat egyes tagjait vesszőkkel választjuk el egymástól.)

### 3. Begyakorlás.

Mondjatok ellentétes mondatokat a különféle kötőszók felhasználásával! [A jelentkező tanulók szerepelnek. Az esetleges hibás példákra a tanulók mutatnak rá, s így az ismeret biztossá és tudatossá lesz. Egy-két alkalmas mondatot a táblára írhatunk, az igével kapcsolatos legfontosabb helyesírási tudnivalók felújítására.]

### V. Összefoglalás.

Milyen ismerettel gazdagodtunk a mai órán? (Az ellentétes mondatról.) Mit kell tudni az ellentétes mondatról, K.? (Az ellentétes mondat oly összetett mondat, melynek tagjai ellentétes jelentésű főmondatok. Az ellentétes mondat tehát mellérendelt összetett mondat. Kötőszavai: *de, azonban, ellenben, pedig, mégis, hanem, mégsem.* Az ellentétes mondat tagjait vesszővel választjuk el egymástól.)

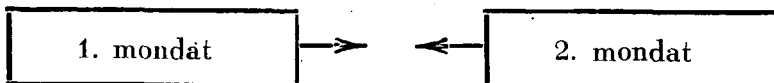
A tábla és a munkanapló képe a következő:

#### Az ellentétes mondatok.

A kutya és a macska.

A kutya hűséges állat. A macska rovasz. A kutya őrzi a házat. A macska pusztítja az egeret. A kutyának a szaglása kitűnő. A macska látása éles. A kutya kopogva jár. A macska nesztelenül jár. A kutya és a macska a ház körül él. Sokszor veszekednek.

A kutya hűséges állat, de a macska rovasz. A kutya őrzi a házat, a macska azonban pusztítja az egeret. A kutyának a szaglása kitűnő, ellenben a macska látása éles. A kutya kopogva, a macska pedig nesztelenül jár. A kutya és a macska a ház körül él, mégis sokszor veszekednek.



Kötőszók: *de, azonban, ellenben, pedig, mégis, hanem, mégsem.*



## VI. Alkalmazás.

A házi írásbeli feladatokban alkalmatok lesz ellentétes mondatok szerkesztésére. A következő feladatok között választhattok: *A nyár és a tél; A tyúk és a kacska; Az ibolya és a rózsza.*

Szántó Lőrinc

## Német nyelv.

### A kezdőfokú nyelvtanítás alapelvei és követelményei.

A Cselekvés Iskolája 1934—35. tanévi III. évfolyamának 1—2. számában már megrajzoltam egyszer a német nyelvtanítás megindításának képét, sőt ugyanezen folyóirat II. évfolyamának 3—4. számában Willingné M. Istvánka tollából egy részletesen kidolgozott tanítást is olvashattunk annak szemléltetésére, miképpen szoktatjuk rá a kezdő tanulót az idegen nyelv hangjainak helyes felfogására, miként gyakoroltatjuk beszélőszerveiket a felfogottak helyes visszaadására, s miként törekszünk arra, hogy az óra ne csupán tanulságos legyen, hanem kedves, élénk, tele történnel, sok-sok beszéddel, és hogy alkalmas legyen a német nyelv megszerettetésére.

Hogy most ismét ezt a kérdést veszem tollhegyre, annak több oka van: először is ez a megalapozó munka olyan fontos, hogy nem lehet róla eleget beszélni; másodsor nagyon nehéz munka, mely tanártól és tanulótól egyaránt a legnagyobb munkateljesítményt kívánja; harmadszor az ember minden évben tanul valamit, s tapasztalatai szerint változtatja eddigi eljárását, végül pedig egyénileg nézve a kérdést én annyira szerettem ezt az alapot rakó munkát, hogy bár évről-évre újra és újra kezdem: sohasem találom unalmasnak, mert amint az előttem levő gyermeksereg is évről-évre más és más, úgy a tanulás menete s módja is mindig változik. Mindig van benne valami más, valami újszerű, ami tavaly nem volt benne, bár a tanítási anyag ugyanaz. De hiszen az a tanítás természetében van, hogy nem lehet kaptafára húzni, hogy folyton változik, aszerint, a kölcsönhatás szerint, melyet tanár és osztály egymásra gyakorol. Ebben a kölcsönhatásban van éppen az az izgalmas feszültség, mely az újság ingerével hat. Az a reakció, mellyel a gyermeksereg a tanár indítására felel adja meg a munka ütemét, színét, változatosságát és egész menetét. Ez azonban egyrészt az osztály összetételétől függ, másrészt függ a tanár rátermetiségétől és didaktikai felkészültségétől is, aminek különösen egy kezdőfokú osztálynál van nagy jelentősége. Nem lehet eléggé azt a tényt hangsúlyozni, hogy éppen a kez-

dők tanítására, tehát az alap lerakására kell a legjobb, a legkiforrottabb, a legtürelemesebb tanárokat alkalmazni. A kezdőfokon elkövetett hibákat, mulasztásokat később már alig lehet jóvátenni; az első hónapok munkáján dől el a kérdés: kedvet ébresztünk-e a kis lelkekben az idegen nyelv tanulásához, vagy örökre megütáltattuk-e azt vele. Ezért jól szívleljék meg az igazgatók, amikor a tantárgybeosztást készítik, kit állítanak oda az első osztályba német nyelvet tanítani. —

A tanítás munkáját mindig a gyermek szempontjából kell tekintenünk. A gyermek színvonalára kell leereszkedni, amikor őt tanítjuk az ő értelmi foka és munkabírása szabja meg a munkaegység nagyságát, az ő fejlettségi fokához igazodik a módszeres eljárás is. Ezek szem előtt tartásával a következőkben állapíthatjuk meg az első osztály kezdőfokú nyelvtanításának következményeit.

1. *A tanárt illető követelmények.* A tanár legyen a gyermeki lélek jó ismerője, tudjon hozzá leereszkedni, engedje szabadon megnyilatkozni, bátorítsa a félénket, mérsékelje a túhangost, engedjen teret a 10 éves gyermek mozgási vágyának, s állítsa azt be okosan a nyelvtanulás szolgálatába. Beszédje legyen világos, jól érthető, s kezdetben lassan tagolt, hogy a gyermek a neki szokatlan hanghatást jól felfoghassa. Gyakoroaltassa a német beszédet szünet nélkül, egyenkint, csoportosan, karban és ne szűnjék meg kifogyhatatlan türelemmel javítani a gyermekek kiejtését. Eljárásában legyen rugalmas, legyen érzéke a didaktikai helyzetek kiaknázására, s főképpen ne legyen unalmas, legyen invenciója érdekes témák feltalálásában. Ha látja, hogy az érdeklődés csökken, s a figyelem lankad: azonnal változtasson a munkán a tárgy természete szerint, hiszen a munkamód változtatásának lehetőségei úgyszólván kimeríthetetlenek. Szerencsés didaktikai helyzetekből ki-pattant ötleteket ne hagyjunk veszendőbe menni. Jegyezzük fel azokat magunk részére, sőt a jó ötleteket kár véka alá rejtteni, adjuk közre azokat; vegye hasznukat más is. Így kialakulhatna a vezérkönyvek mellett egy „Gyakorlati fogások“-at tartalmazó gyűjtemény is, aminek különösen a kezdő tanár igen jó hasznát venné.

2. *A tanulót illető követelmények.* Mit kívánjon a nyelvtanár a tanulóitól? Elsősorban figyelmet, érdeklődést és utánzási készséget. Könnyebb kezelhetőség szempontjából előnyös az osztályt 4-es, 5-ös munkacsoportba osztani, élükön egy-egy aktívabb s jobb tanulóval, aki ellenőrzi csoportja munkáját. Ez nagy mértékben kifejleszti az egyéni munka felelőségét, mert az egyén hibája rontja a csoport munkáját is. A nyelvi órán igen fontos a gyermekek fegyelmezett viselkedése, anélkül azonban, hogy passzivitásba süllyednének. Sőt a tanulók szerepe itt nagyon is aktív, hiszen nagyon is igénybe kell ven-

nünk utánzási készségüket. mert amit a tanár mond, azt azonnal reprodukálniuk kell. De nemcsak beszélniük kell, hanem azt mozdulatokkal, taglejtésekkel is kell kísélniük, mert csak így nyer a beszéd értelmet. A figyelem és érdeklődés ébrentartása érdekében fontos, hogy az osztályt állandóan foglalkoztassuk. Legyen tehát állandó hullámmásban az egyes egyén szerepe, a csoport munkája, a padsor, az egész osztály kara. Egyes, páros és lármás jelenetek váltakozzanak az egész osztály karával, a kérdést kövesse felelet stb. Ez az élénk és változatos munka, mely hozzá még elég mozgással is jár, bizonyos idő után kifárasztja a gyermekeket. Ezért gondoskodjunk nyugvópontokról, hogy a tanulók lecsituljanak, megpihenjenek. Ilyen nyugvópontot képez az ének, és a betűírás. Az ének a kedélyre hat jótékonyan, s egyúttal a kiejtést is előmozdítja; a betűírás pedig kedves csendesfoglalkozás, kézgyógyító gyakorlat, mely majd nagy könnyebbiséget fog jelenteni akkor, amikor áttérünk az írás, különösen a német írás tanítására.

3. *A tanítási anyagot illető követelmények.* A kezdőoktatás anyagát olyan cselekvéssorozatok képezik, melyek a tanteremben különféle iskolaszerekkel elvégezhetők. Mintául szolgálhatnak a Lux—Altai-féle német nyelvkönyv I. kötetének bevezető leckéi. Ezek a leckék persze több anyagot tartalmaznak, mint amennyit a pusztán fülre s emlékezetre támaszkodó, s könyvet egyáltalában nem használó kezdő oktatás egy-egy óra alatt el tudna végezni. De ez ne aggasszon minket, csak annyit vegyünk fel egy órára, amennyit a tanulók tökéletesen el tudnak sajátítani. Hiszen a főcél itt a halló- és beszédszervek szoktatása, gyakorlása és a hangoztatási nehézségek leküzdése. Ehhez pedig elegendő kisebb anyag is. Az óránkénti haladás mértéke pl. a következő lehet.

1. óra. A német nyelv fontossága, elterjedése, haszna. Német eredetű elnevezések, nevek, felíratok. Bemutatkozás: Ich heiße N. N. Kérdés: Wie heiße ich? Wie heißt du?

2. óra. Bemutatkozás. Felállni, leülni, járni. Kérdés: Was mache ich, was machst du? Ich gehe zur Tür, zum Tisch, zum Fenster.

3. óra. Az előbbiek ismételése. Ajtót, ablakot, könyvet kinyitni és becsukni. Kérdés: Wer geht? Wer öffnet stb.

4. óra. Ismételés. Valamit elővenni és visszatenni. (füzetet, tollat stb. Kérdés: Was machen wir? Was nehmen wir hervor?

5. óra. Ismételés. Irjunk krétával a táblára. Wer? Was? Kérdés.

6. óra. Ismételés. Töröljük le szivaccsal a táblát. Was macht er, sie, es?

7. óra. Ismételés. Wo ist? (Hier, da, dort.) Wo stehst du?

8. óra. Wie ist? (groß, klein, kurz, lang, eckig, spitzig, rund.)

9. óra. Wie ist? (a színek bevonása.) És így tovább. —

Látnivaló, hogy az előrehaladás csak egészen kicsi lépésekben történik, de azt a keveset aztán biztosan elsajátítják. Viszont igaz, hogy az előző órák anyagát minden órán átismételjük, s a legváltozatosabb formákban gyakoroljuk. Az új anyag mellett mindjárt ott a megfelelő kérdés is, amit azután különféle személyekben alkalmazhatunk. Hogy nem végezzük el teljes egészében a lecke anyagát, az nem baj, hiszen ugyanezek a leckék úgy is sorra kerülnek még egyszer akkor, amikor előszedjük a könyvet, s ezeken a már félig ismert leckeiken megtanulunk írni, olvasni. —

4. *A módszeres eljárást illető következmények.* A kezdőfokú tanítás metodikája a Gouin-féle eljárásen alapul és rá támaszkodik a gyermek nagy utánpótlási és mozgási készségére. Az imitatív eljárás lényege az, hogy mindent először a tanárnak kell előmutatnia és előmondania. A tanulók rögtön utánózzák és pedig mind cselekvésben, mind beszédben. A gyermekek nagy készséggel dolgoznak, mert mulatságosnak találják. Miután pedig az imitációs munka anyagát könnyű Gouin-féle logikus-chronologikus cselekvéssorozatok teszik, s ezek természetes sorrendje fölöslegessé tesz minden anyanyelvi magyarázatot: nyilvánvaló mily óriási előnyt jelent ez az anyanyelv visszaszorításával az idegen nyelv folytonos hallása, hangoztatása, sőt fokozatosan erősödő önálló alakítása szempontjából.

A sok mozgáson, taglejtésen és beszéden kívül igen élénkké teszi ezt a tanítást a folytonos szemléltetés. Itt nincs és nem is lehet szó elvont dolgokról, mert minden cselekvéssorozat konkrét dologból indul ki, s azon is végeztetik, úgyhogy itt félreértéstől nem kell tartani. Az iskola, a tanuló felszerelése, a közvetlen környezet mind kitűnő szemléltető eszköz és beszédre alkalmas téma a fenti eljárás szolgálatában. —

A módszer másik jellemvonása a sok kérdés. Minden új fordulat mellett ott a megfelelő kérdés is. Igazi, természetes beszédkészség csak a kérdés-felelet egészen természetes beállítása nyomán keletkezik. A kérdés technikájának gyakorlásában nemcsak az egyes egyén vesz részt, hanem a csoport és az osztálykar is. A tanár intuícója itt igen változatos és mozgalmas munkát eredményezhet.

A kezdőfok módszeres eljárásának sajátága még a nyelvtani ismeretek előkészítése tapasztalati úton, de nyelvtanozás nélkül. Ez különösen az igeragozásnak mechanikus-imitációs módon való elsajátítása esetében áll, ahol a folytonos gyakorlás folytán a személynévmás egészen mechanikusan felidézi a megfelelő személyragot, anélkül, hogy nyelvtanoztunk volna. A mechanikus készséget elég annyival tudatosítani, hogy felírjuk a táblára:

1. ich — e

2. du — st

3 er, sie, es, — t

Gyakorlatilag szóbakerülnek az előljárók is, és pedig mindjárt a második órán, amikor azt tanuljuk: „Ich gehe zur Tür, zum Fenster zum Tisch stb. Használatuk elkerülhetetlen s a magyartól eltérő természetüket valamiképen meg kell magyarázni, különben nem fedi a cselekvésünk a beszédet. Tehát röviden rámutatunk arra a furcsaságra, hogy a német így mondja: „Én megyek hoz ajtó. A gyermekek nevetnek rajta, de egyuttal meg is jegyzik azt maguknak. A sok használat folytán egészen mechanikusan elsajátítják az előljárók használatát anélkül, hogy nyelvtani magyarázatokkal untattuk volna őket. A cselekvéssor s a „zur“-hoz fűzött mutató tagejtés eléggé magyarázza a „zur“ jelentését. Épp így vagyunk az „auf“ „mit“ és „in“-előljárókkal is; ezeket megfelelő tagejtéssel igen jól lehet szemléltetni.

Van itt még egy probléma, amit nyelvtanozás nélkül kell megérteni, ez pedig a német főnévi fogalmak háromneműsége. Ezt a személynévmásokkal kapcsolatban oldom meg, miután az első és második személyt már megtanultuk. Most tovább megyek és ismertetem a harmadik személyt ilyenformán:

Felállítok egy fiút s kérдем az osztálytól: Ki ez? (Mondják a nevét) Most ne mondjátok a nevét, hanem mutassatok rá s úgy mondjátok, hogy kicsoda! — Osztály Ó. Hányadik személy az „Ő“? (Harmadik.) A németben is van 3. személy, de nem egy, hanem háromféle. Ezt a fiút most kinevezzük „Ő“-nek, — németül „er“ — (Hangoztatás mutatóással.) Most elküldjük ide a jobb sarokba, ez lesz a *fiú* sarok s valahányszor odamutatunk jusson eszünkbe a fiú — Ó. Németül „er“ — Most már kérdezhetem is: Was macht er? (A künt álló fiú utasítás szerint cselekvéseket végez, s mi azokat beszéddel kísérjük: „Er steht, er sitzt, er geht, er öffnet, er schreibt stb.... Az „er“ — tehát a fiú — Ó. Hányadik személy? (Harmadik.) Most kellene nekünk egy leányka, de nincs. No majd mindjárt lesz. Gyere csak ki N., neked elég leányképed van, te leszel a leányunk. Bekötjük a fejét kicsi kendővel, s kész a leány. Az osztályban persze nagy a derűtség, de nagy az érdeklődés is, s ez fontos arranézve, ami most következik. A rögtönzött leányt most a bal sarokba állítom s mondom: Itt a leány — Ó, németül „sie.“ — (Hangoztatás rámutatással. A bal sarok tehát „sie“-t jelent. Kérdezzük: Was macht sie? (A tanuló ismét cselekszik s mi beszéddel kísérjük): Sie steht, sie geht, sie sitzt stb. A „sie“ — tehát leány „Ő“ és helye a bal sarok. —

Ugyanígy járunk el az „es“-sel is, amikor a legkisebb tanulót kinevezzük kisgyermeknek és elküldjük a harmadik sarokba. Itt is kérdezzük: Was macht es? (Es steht, geht, sitzt

stb.) Összefoglalásul megállapíthatjuk tehát, hogy háromféle „ő” van a németben: er, sie, es. Most már móka nélkül megy a dolog. Elegendő a megfelelő sarokba mutatni s a gyermekek máris mondják a kívánt névmást. Így oldottuk meg nyelvtan nélkül a harmadik személy háromneműségét. Így készítünk el ezen a fokon pusztán tapasztalati úton nyelvtani — grammatizálás nélkül.

Íme ilyen eszközökkel dolgozhatunk a nyelvtanításnak azon a kezdőfokán, ahol a gyermek még csupa realitás, csupa mozgás, csupa játék, és beszédkésztség. Ezeket az adottságokat kell megfogni s a tanulás szolgálatába állítani. Az első pillanatban talán játéknak tetszik ez a fentvázolt eljárási mód; pedig nem az, mert érdeklődést kelt, gondolatokat ébreszt, rávezet a dolog lényegére s előkészíti a későbbi komoly munkát.

Jármai Vilmos

## Földrajz.

### Budapest.

(Vidéki iskolában.)

I. *Bevezetés.* Eddigi ismereteinkből utalunk arra, hogy az Alföld lesüllyedt terület. A süllyedés nyugati határa a Duna vonala. A Dunántúl már magasabban van, sőt egyes részei süllyedés helyett felemelkedtek. Így *Budapest mellett élesen páldozik a táj, a Duna jobbpartján hirtelen kiemelkednek a hegyek.*

Számonkérjük a tapasztalatokat. Mi ragadta meg legjobban a gyermekek figyelmét, kik Budapesten jártak? (Az egyik tanuló itt látott először *hegyet*, a másiknak a *nagyváros*, vagy a hatalmas *forgalom*, a negyediknek a *Duna képe* maradt meg az emlékezetben). *Ismerjük meg hazánk fővárosát, Budapestet!*

II. *Tárgyalás. Miért lett Budapest az ország legelső városa?*

1. *Megindokoljuk helyzetével és környezetével.*

Hol fekszik a város? (Megállapítjuk a térkép alapján). A hegyvidék és az Alföld határán van. *Melyik hegység* tagjai vannak itt? *Budai hegység.* Fontosabb részei: *Várhegy*,<sup>1</sup> melyet

<sup>1</sup> Pleisztocén-korszaki felszín. A Duna akkori szintje ma *fellegvári terasz*. Anyaga csúszós márga (legutóbbi suvadások), rátelepült a Duna hajdani kavicsa. Ez víztartó réteg, kutakkal feltárható, minek a vár védelmében nagy jelentősége volt. A kavicsréteget mésztufa-travertinó takaró fedi (a hajdani hőforrások ezen a szinten törtek fel s ezek rakták le). Ebben tár-

mészakőtakarója védett meg a lepusztulástól. Mellette, délre áll a *Szent Gellért-hegy*. (Dolomit. Bemutatók egy darabka dolomitot). Ez is alkalmas volt vár építésére. (Citadella). Milyen magas? (A Dunánál meredek falakkal végződik, t. sz. f. 235 m magas). Tetejéről gyönyörű kilátás nyílik a fővárosra. (Viszonylagos magassága a Duna felett 135 m). A Várhegytől északra emelkedik a *Háromashatárhegy* csoportja. (Térkép!) Ebben van a *Pálvölgyi-barlang*. A hegycsoport déli nyúlványa a *Rózsadomb*, rajta épült Budapest egyik szép kertvárosa. (Villanegyed). A Háromashatárhegyet a *Hüvösvölgy* (amelyben a főváros legkorszerűbb s legszebb villanegyede épült) választja el a *Jánoshegytől* (tetején messziről látszik az Erzsébet kilátó) és a *Svábhegytől*. (Másképp Széchenyi-hegy. Villamos fogaskerekű vasúton mehetünk fel rá. Itt van a csilvizsgáló intézet).

A Hüvösvölgyön jön le az *Ördögárok*. Vízben szegény patok, medrét beboltozták. A Várhegy déli végénél ömlik a Dunába. A Budai hegyek meredeken kiemelkedő kisebb tagja a *Sashegy*.

A jobbparton a hegységek lábainál az *Óbudai-síkság*, délen pedig a *Kelenföldi-lapály* terül el. Távolabb, a Budai-hegységtől délre emelkedik a Tétényi-fennsík.

A Duna balpartjának nagyrésze síkság. (De azért Kőbánya éppen olyan magasan van, mint a Várhegy). Azon a vonalon, ahol a Duna folyik, a balparti terület már az Alföld megsüllyedt területe. (Rajzoló). A törés helyén sok bővívű hőforrás fakad fel s már régen vonzotta az embereket a kitűnő víz. Így lett Budapest fürdővárossá. (A Dunaparton egymásután sorakoznak a fürdők. Néhányat megemlítünk). Néhány képet szemléltetünk és megállapítjuk, hogy Budapest a világ egyik legszebb fekvésű városa. Ezt pedig az Alföld síkjára tekintő változatos hegyvidéknek és a Dunának köszönheti. A természet gazdagon megajándékozta fővárosunkat.

A különböző tájak érintkezéséből következik a város nagy forgalma. Itt érintkezik egymással négy nagy gazdasági táj: a Dunántúl, Kis-Alföld, Északnyugati-Felföld és az Alföld. (Térképen mutatjuk). Ezeknek a tájaknak itt, Budapesten van kicserélő piacuk.

2. Budapest fejlődését előmozdította a Duna folyó. (Vízrajz).

A Duna, elhagyva a Visegrádi-szorost, törmelékének egy részét lerakja és szigeteket épít. (Mondjuk el a térkép alapján. A Margit-sziget lefelé vándorolt. Hajdanában Szent Margit ko-

---

ják fel a barlangok és pincék hosszú sorát. A meredekfalú és fennsíkszerű Várhegy nagyon alkalmas volt védhető város építésére. (Szemléletes ábrázolást közöl: Cholnoky: Magyarország földrajza).

lostora a sziget alsó végén volt, ma a felsőn van. A sziget további vándorlását kőfalazással megakadályozták). Tekintsünk körül képzeletben a Szent Gellért-hegy tetejéről! Jól látjuk a szép *Margit-szigetet* és a hatalmas *Csepel-szigetet*. A Csepel-sziget melletti Soroksári-dunaágat elzárták. (Az 1838-i pusztító árvizet a sziget előtt képződött jégtorlasz okozta). A Csepel-szigeten épült az új, nagyméretű vámmentes és kereskedelmi kikötő.<sup>2</sup>

A város felett van a Szentendrei-sziget, alatta a nagy Csepel-sziget. A város között azonban összeszűkül a folyó, melynek a Várhegy és Szent Gellért-hegy alatt csak egy ága van. *Itt lehetett rajta a legjobban átkelni: Budapest tehát átkelőhely.* Ezt a jellemvonást igazolja számos forgalmas hídja. Ma találoán *hídvárosnak* nevezhető! Régen kompon, vagy hajóhídon történt az átkelés. Széchenyi István gróf kezdeményezésére épült fel a világ legszebb lánchídja: a *Lánchíd*. A térkép alapján soroljuk fel a többi dunahídat! *Ujpesti vasúti híd*, nemsokára elkészül az óbudai közúti híd, *Margithíd*, *Lánchíd*, folytatásában az alagút vezet keresztül a Várhegy alatt, *Erzsébet-híd*, *Ferencz József-híd*, *Horthy Miklós-híd*, ennek kelenföldi hídfőjénél egy világítótorony, tengerészeti emlékmű. A hídakat képen bemutatjuk s megállapítjuk, hogy a világ legszebb hídjai Budapesten vannak. A hídak képe szorosan hozzánőtt a város külső vonásához, emelik szépségét, rendeltetésükkel pedig kifejezik hídváros jellegét, előmozdítják fejlődését.

Már a régi időben sok árú érkezett a Duna partjaira. A városnak *árumegállító joga polt*. Nem is lehetett minden időben a folyón átkelni. Az árúk ezért raktározásra kerültek és nagyforgalmú piacok létesültek: *Budapest hazánk legelső vásárhelye*. A piacok forgalmát az idetorkolló utak emelték. Ezek között legfontosabb a Duna víziútja, a kelet-nyugati irányú főút (*Szolnok-Bécs*), és az északkelet-délnyugati irányú főút (*Felföld-Fiúme*). Az ország összes vasúti fővonalai ide futnak be, mint a pókháló merevítőszálai. Itt vannak a legnagyobb pályaudvarok.<sup>3</sup> Megemlíjtük Budapest pályaudvarait s felkeressük a város térképén. Itt van a Duna legforgalmasabb kikötője, a mátyásföldi s az új budaörsi repülőtér. *Budapest hazánk legnagyobb forgalmi góchelye.*

3. *Budapest helyzetének jelentőségét igazolja történelmi fejlődése is.* Ennek a helynek a letelepedésére való alkalmasságát már a régi népek felismerték. Ezen a helyen már a ró-

<sup>2</sup> A budapesti kikötő évi forgalma 1935-ben 1,100,000 tonna. A Rajna melletti Köln forgalma 2.5 millió tonna.

<sup>3</sup> A budapesti pályaudvarok személyforgalma 1935-ben közel 19 millió, az összes magyar vasútak forgalmának (61 millió személy) majdnem 1/3 része.



maiak előtt város állott!<sup>4</sup> A római időkben a pesti oldalon a mai Nagykörút helyén a Dunának egy ága kanyarodott ki. Akkor az átkelőhely nem itt, hanem feljebb a Margit- és Szent-andrei-sziget között volt. Itt épült tehát a régi római város, amely lefelé Óbudáig terjedt: *Aquincum*. *Romjaiban* cirkuszok, fürdők (hőforrásokkal kapcsolatban), vízvezetékmaradványok fedezhetők fel.

A mai nagyváros magja *Buda* volt. Lakói mészégetéssel foglalkoztak. A mészégetéshez szükséges mészkövet a Szent Gellért-hegy mészkőtakarójából fejtették, le is hordták egészen. Ezt a várost a magyarok a mészégető kemencékről *Pest*-nek nevezték el.<sup>5</sup> Ezt a nevet később a balparti városrész vette át, a jobbparti város pedig *Buda* és *Óbuda* nevét kapta a Várhegyet birtokló Buda-család után.

Budát és Pestet várfalak védelmezték. A várkapuk helyén voltak és ma is itt vannak a legfontosabb útvonalak, melyek a városba érkeznek. (Kossúth Lajos-u., Kecskeméti-u., Váci-u., stb.) A belső körút a régi várfal és a várárok vonalán épült, a Nagykörút pedig a régi betemetett dunaágon. (Térképen szeml.)

A város, a három város (Buda, Óbuda, Pest) egyesítése s főleg az Ausztriával történt kiegyezés után rohamos fejlődésnek indult. A síksági oldal fejlődött most már inkább, mert itt jobban tudott terjeszkedni. Nagy lökést ad az újabb fejlődések az új Horthy Miklós-híd. A város lakosságának növekedése:

1720-ban : 12.000

1869-ben : 271.000

1910-ben : 881.000

1935-ben:1.006.000

Budapest jelentőségét növelte, hogy királyaink is ide tették át székhelyüket. Így lett Budapest *székesfőváros*. A Várhegyre Mátyás király gyönyörű palotát építtetett, ez sajnos a török uralom idején és a vár visszafoglalása alkalmával elpusztult. (Képszemléltetés). A kormányzás intézetei s épületei Budapesten vannak: királyi palota, Országház, minisztériumok palotái, igazságügyi palota, stb. (Képszemléltetés).

#### 4. Miből él Budapest egymillió népe?

A városhoz közel vannak a mezőgazdasági termelés nyersanyagai és a nehéziparhoz szükséges nyersanyagok is. (Vas, szén.) A bányái villamos centrálé 90.000 lóerőt szállít a városba. Kedvező fekvése és a nyersanyagok közelsége tette az orszá-

<sup>4</sup> A lebontott Tabán legrégibb városmagja alól még régibb kelta város alapkövei kerültek ki. (Kr. e. IV. sz.)

<sup>5</sup> A „Pest” nevét szláv eredetűnek mondják, mások a mészégetőkemence ősi magyar nevének tartják.

legnagyobb gyárvárosává. A Dunaparton sorakoznak *Európa legnagyobb malmái*.<sup>6</sup> (Könnyű a ki-berakás az elevátorok segítségével). A budafoki és kőbányai mészkőpincék a *sör- és pezsgőgyártás* termékeit és a borkészleteket raktározzák. A város külső kerületeiben sorakoznak a *szesz- bőr- és hatalmas gépgyárak, kőolajfinomítók, vegyészeti gyárak*. Nagyon fejlett a *közlekedőeszközök gyártása*. (Hajó, gépkocsi repülőgép. Villamosmozdonyaink és sínautóink külföldön is szaladnak). Nagyméretű a bútorgyártás, a *szövő-fonóipar* (textil) az ország nagyrészét ellátja ruházati cikkekkel. A magyar ipar termékei külföldre is eljutnak.

A főváros ipari termékei a *kereskedelem* kezébe kerülnek. A főváros kereskedelme közvetítő szerepet is játszik, mert nemcsak az ország minden részébe, hanem külföldre is szállít árút s nemcsak a főváros termékeit, hanem a vidék termékeit is piacra viszi. *Budapest az ország legelső kereskedő városa*.<sup>7</sup> A város ezt is kedvező helyzetének köszönheti.

A forgalom nagyságát a pályaudvarok, a kereskedelmi kikötők, az utcai személy- és teherközlekedés élénksége bizonyítja. (Villamos, autóbusz stb.) Budapesten vannak a legnagyobb vállalatok,<sup>8</sup> a legforgalmasabb és legszebb üzletek (árúházak), a legvagyonosabb pénzüzetek (Magyar Nemzeti Bank), árú- és értéktőzsde. Kereskedők és nagyiparosok piaca). A közönség a vásárcsarnokban szerzi be szükségleteit. (Képszemléltetés).

A főváros ipari és kereskedelmi élete mellett *mezőgazdasága* kisebb jelentőségű. Környékén gyümölcsöt, zöldséget, tejet termelnek a főváros piacaira. Az alábbi adatokkal azt bizonyítjuk, hogy az ipar és kereskedelem sűrűbb népességet tud eltartani, mint a mezőgazdaság:

Budapest területe:	194 km <sup>2</sup> , lakóinak száma:	1.006.000
Szeged	„ „ „ „ „ „	135.000

<sup>6</sup> A múlt században *Minneapolis* (Amerika) után *Budapest* a világ legnagyobb malomvárosa. Itt épült a *világ első hengermalma, 1838-ban*.

A gyártelepek (1935-ben):	Budapest,	Nagy-Budapest	egész ország
száma	1226	1485	3491
összes gyárak 0/0-ában	35,1	42,5	100
A termelés értékének 0/0-a	40,8	60,6	100

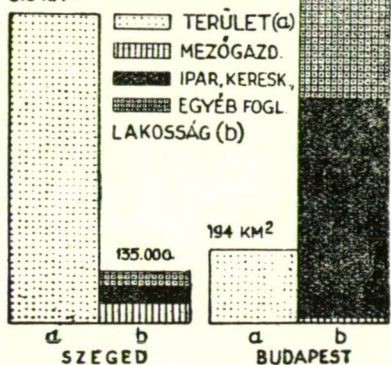
Ebből kitűnik *Budapest* feltétlen ipari uralma. A budapesti gyáripár termelésének értéke több mint hazánk egész évi állami költségvetése. A termelés értékének: 1935-ben 2.200 millió pengő, 60.60/0-át Nagy-Budapest adta. Így a főváros *a tőkének is versenyen kívüli legnagyobb vonzóhelye*.

<sup>7</sup> 1935-ben az egész ország területén a kimondottan kereskedelmi részvénytársaságok száma: 768, ebből *Budapesten* *székel* 589.

<sup>8</sup> Az összes, ipari, őstermelési, kereskedelmi, közlekedési, bányászati s egyéb részvénytársaságok összes vagyona az egész országban 4250 millió P. ebből a budapesti részvénytársaságoké 3570 millió P.

(Szemléltetésül L. az ábrát).

**SZEGED ÉS BUDAPEST.  
TERÜLETE ÉS LAKOSSÁGA**  
816 KM<sup>2</sup>



A kereskedelem és az ipar kis területen is sok embernek adhat kenyeret (keresetet). Többnek mint a mezőgazdaság, mert ott a földterület határt szab a termelésnek, itt pedig csak kis területre van szükség, mert itt a *tőke*, a *kéz*, meg az *ész munkája* a fő termelési tényező. Kis területen a túlnyomó ipar és kereskedelmi foglalkozás, a nagyszámú lakosság és a város külső képe adja meg *Budapest városi jellegét*. A városiaságot emelik a nagyszerű utak (néhány képet szemléltetünk), szép palotasorok (kelenföldi lendületes új városrész!), tisztasági és egész-

ségügyi berendezések, művészi középületek, szobrok, parkok stb. A várost könnyebb igazgatás végett 14 kerületre osztották. (Térképszemlélet).

A fővárosnak rengeteg iskolája van s legtöbbjét maga a város tartja fenn. Budapesten székel számos tudományos és művészeti intézet. Magyar Tudományos akadémia (Gr. Széchenyi István), Nemzeti Múzeum, Szépművészeti múzeum, Mezőgazdasági-, Néprajzi-, Iparművészeti-, Közlekedési stb.- múzeum. Hatalmas épületei vannak a Pázmány Péter Tudományegyetemnek. Az ipar és a gazdasági élet fejlesztését szolgálja a műegyetem és a közgazdasági egyetem. Itt van az állatorvosi, képzőművészeti főiskola, zeneakadémia és kereskedelmi akadémia, róm. kat. polg. isk. tanárképző főiskola, testnevelési főiskola, hittudományi főiskola stb. Az ország legnagyobb könyvtára a M. Nemzeti Múzeum Orsz. Széchenyi Könyvtára, 822.000 kötettel.

A főváros lakosságának szépérzékét s nagyjaink megbecsülését fejezi ki a sok szép szobor, a megőrzött műemlékek stb. A közönség buzgón látogatja a templomokat. (Képszemléltetés: Budapest nevezetesebb templomai, szobrai. Budapesti képeskönyv).

A főváros élete élénk. Itt nyomtatják a legtöbb könyvet, újságot. Itt van a rádióéleadó állomásunk. (*Stúdió* a Sándor utcában, sugárzó berendezés *Lakihegyen*). A főváros művelődése *magasszintű* s ezt is, mint iparcikkeit, kisugározza az ország minden tája felé. (Iskolakönyvek, újságok, rádió, stb.) De nem minden szellemi termék szolgálja a lélek nemesítését, ezért a vidéknek kötelessége megszűrni a világvárosból induló szel-

lemi áramlatokat. Ne olvassunk akármilyen rossz könyvet, vagy újságot!

De tanuljuk meg a fővárostól az idő gazdaságos kihasználását, a lendületet a munkában s lássuk meg benne a példát: *a magyar nép kitartással és összefogással milyen nagyot, milyen szépet tud alkotni!* Legyünk büszkék fővárosunkra!

### III. Összefoglalás.

Udoarhelyi Károly

## Természetrájt.

### A házi vagy tífuszos légy.

Tanítás a polgári iskola II. osztályában.

*Szemléltető eszközök:* Minden tanulónál gombostűre szúrta légy. Nagyméretű kép a légyről és fejlődéséről. A szájszerv és a tapadó korong mikroszkópi készítménye. „A légy az egészség veszedelme” c. szemléltető kép. Rúdra erősített gumi tapadó korong (vízvezeték tisztítására használják). Kézinagyítók.

#### I. Előkészítés.

a) *Számonkérés.* A hártószárnyú rovarok. —

A házkörnyék szemtelen, tolakodó rovára. (*A házi légy.*)

b) *Élménynyújtás.* (Kitartó szemtelenséggel mászkál ételeinken, fejünkön, orrunkon, ellepi a csecsemőt, bepiszkolja bútorainkat, zavar nyugal munkban, még álmunkból is felzavar, behull ételünkbe, italunkba, mindenütt ott van, ahol kellemetlenkedhetik, bosszanthat és ártalmunkra lehet. Ha elhessegetjük, nyomban visszasháll az előbbi helyre. A szemtelen emberre is azt mondják: „Szemtelen, mint a légy.” Inkább pusztulj kának, mint légy-nek kellene nevezni.)

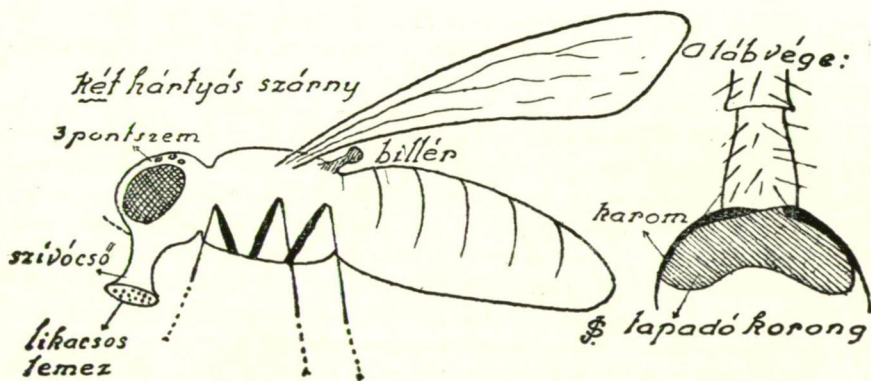
Legtöbbsen a légyben csak a kellemetlen, tolakodó rovar gyűlölik, pedig ez a légynek a kisebbik bűne, mert a házi légy a *legveszedelmesebb betegségek terjesztője*. A finom szösszel borított és minden szennyet (dög, trágyatelep, hulladék) fölkereső rovar a ragályterjesztő fertőző csíráknak millióit szedi fel, majd élelmiszereinkre hordja. — „A légy az egészség veszedelme” c. kép megbeszélése. — (Megfigyeltem, hogyan mosakodik: lábaival szárnyait és egész testét végigsepri.) Bármennyire tisztogatja is magát, azért a bacillusok egész tömege marad a testén, mert inkább csak a durvább szennyet és por szemeket sepri le magáról. (Zárjuk el élelmiszereinket szekrénybe, vagy fődjük le dróthálóval.) Hát nem különös, hogy amíg a patkánytól, egértől, poloskától és bolhától irtózunk, a légy miatt a legtöbb ember csak bosszankodik. A legártatlanabb kis kutyától óva intjük a gyermeket, az alvó csecsemőt pedig



kímélet nélkül engedjük át a legyek zsákmányának. A dísz-  
tárgyakat, nehogy beköpjék a legyek, üvegfalú szekrénybe  
zárjuk, élelmünk és legdrágább kincsünk: a csecsemő ellen-  
ben ennek a veszedelmes rovarnak szolgál terített asztalul. —

## II. Tárgyalás.

Miért tartózkodik a ház környékén? (Bőségesen lakmároz-  
hat élelmiszereinkben és a sok hulladékban.) — Hogyan veszi  
észre az élelmet? (A fej nagyrésztét elfoglaló két összetett sze-  
mével.) Jóllehet összetett szemein kívül három pontszeme is van  
a fejebúbján, mégsem lát velük 1 m-nél messzebbre. (A minden  
irányba látó légy csak akkor veszi észre az embert és repül  
el, amikor közel ér hozzá.) Mert szemével csak közelre lát, a  
táplálék felkutatásában nagy szüksége van a másik érzékszerve-  
re: a csápjára. — Kézinagyítótokkal vegyéték szemügyre a  
csápját. (Rövid, bunkós csápok.) Nemcsak tapogatók ezek, ha-  
nem egyúttal szaglószervek is, melyek segítségével már mesz-  
sziről megérzi az étel szagát, amire nyomban rászáll. — Vizs-  
gáljátok meg a szárnyát. (Két, erezzel kifeszített hártyás



1. ábra.

2. ábra.

\*

szárny.) Kétszárnyú rovar. — Az eddig megismert rovarok-  
nak hány szárnya van? (Négy.) A légy elsatnyult 2. pár szár-  
nya, mint kis billér, még szabadszemmel is jól látható. —  
Vizsgáljátok meg kézinagyítóval. A billérek a repülésben nem  
segítenek, de ezekkel egyensúlyozza testét. A billérjeitől meg-  
fosztott légy kóvályogva repül. — Miért zümmög a repülő légy?  
(Szárnyaival gyorsan csapkod.) Röpülés közben a két, dobve-  
rőhöz hasonló billér a feszes hártyás szárnyakhoz hozzá is ütő-  
dik. — Rajzoljuk le a légy testének 3 fő részét, szemeit, csáp-  
ját és szárnyait. (Lásd: 1. ábra.)

Az élelmiszeren mászkáló legyet már a szemei is segítik a  
tájékozódásban. Amint rátelepedett az élelemre, nyomban lak-  
mározik: kinyújtja ormányszerű, kiszélesedő végű szívókáját.

Szívókája kannarózsához hasonló: a szívócső kiszélesedő végét likacsos lemez borítja. — Mikroszkópi szemléltetés. — Rajzoljuk le a szívó szájszervét is. — („A kemény cukron is lakmározik, pedig a szívócső csak folyékony étel felvételére alkalmas!”) Ilyenkor úgy segít magán, hogy nyálmirigyeiből nyálát bocsát ki. (A nyál föloldja a cukrot s most már felszippanthatja.) Ez a művelet mindannyiszor alkalmat ad a fertőző csírák terjedésére. Nyugtalan, kósza természetével minduntalan változtatja helyét s nem tudhatjuk, hogy mielőtt élelmünkre, vagy kisgyermekünk arcára szállott, nem éppen valami halálos beteg testén, dögön, vagy egyéb ártalmat okozó anyagon táplálkozott-e.

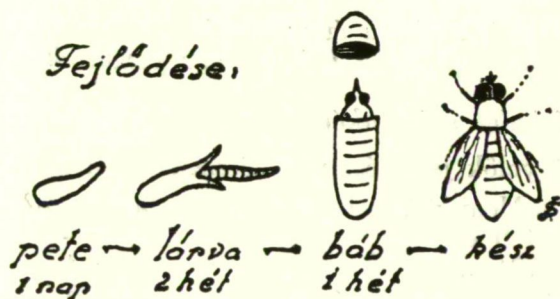
A tudományos vizsgálatok megállapították, hogy a házi legyek leginkább a *tifusz* bacillusait hordják, de nemcsak a testükön, hanem még a testükben is: *tifuszos légynek* is nevezik. — A legyek az elfogyasztott folyadékból rendesen kiköpnek valamit. Ezeket az apró cseppeket (légyköpés) mindig megtalálhatjuk azon a felületen, ahol mászkálnak. Így tehát nemcsak a testükhöz tapadó, de a szervezetükben lévő bacillusokkal is megfertőzik ételünket. Még rosszabb, ha ételünkbe hullanak, mert akkor a vergődés és fulladás közben még a szervezetükből is kiürítik a bacillusokat. A gyermekek nyári hasmenését legtöbb esetben a legyekről megfertőzött tejes ételek okozzák, mert a betegség rendesen ott lép fel, ahol sok a légy és ahol nem fordítanak gondot a tisztaságra. A fedetlen edényben lévő tej lakomára csábítja a fertőző legyeket. Ha ez a tej annak a csecsemőnek a tápláléka, akit az anya nem tud szoptatni, akkor a kis csecsemő már élete kezdetén magába szívja a halálos veszedelmet. A veszedelem járványos hasmenéssel kezdődik, amelyet leginkább olyan csecsemők kapnak meg, akiket mesterséges úton, szopóüvegéből táplálnak.

Hogy egyes helyeken miért nem lehet a legnagyobb erőfeszítéssel sem kiűrtani a *vörhenyt*, annak is a legyek az okai. A vörheny a hámlás időszakában a legfertőzőbb. A legyek pedig éppen a lehámlott bőrrészeket lepik el, felszedik a vörheny csíráit és a fedetlen élelmiszerekre hordják. — Különösen veszedelmes terjesztője a légy a *tüdővésznek*. Nem lehet eléggé hangoztatni, hogy a tüdővézsések köpőpohárba, ne pedig a szabad földre vagy a homokos köpőcsészébe köpjének. —

Miért tud a légy a mennyezeten, sőt még a síma ablaktáblán is ide-oda szaladgálni? (Bizonyára lábai végén *tapadó korongok* vannak.) — A lábvég mikroszkópi szemléltetése. — A lábvég két karma között jól látható a párnaszerű tapadó korong. (A tapadó korong homorú mélyedés. Csak akkor tapad a légy az üveghez, ha a tapadó korong mélyedését izmaival megnagyobbítja, minekkövetkeztében a tapadó korong alá zárt levegő megritkul, s a külső levegő nyomása az üveghez tapasztja

a legyet.) Éppúgy működik a légy tapadó korongja, mint a kirakatokban használatos, vagy a vízvezetékyszerelők rúdra erősített, félgömbalakú gumi tapadó korongja (szemléltetem). (Megfigyeltem, mint szívja ki a tapadó korong segítségével a vízvezetékben felgyülemlett szennyet.) Rajzoljuk le a légy tapadó korongját. (Lásd: 2. ábra.)

A légyveszedelmet csak növeli a légy hihetetlen *szaporasága*. Nincs az állatvilágban egyetlen más állat, amely olyan óriási mértékben szaporodna, mint a légy. Az anyalégy egymásután négy csomó *petét* rak: összesen kb. 500 petét. Petéit tisztátalan helyre: szemétre, árnyékszekibe, trágyába (főleg lótrágyába) rakja. Ha jó meleg az idő, akkor *még aznap kikelnek a lábatlan, vak lárvák (nyűvek)*. Az élénkmozgású nyűvek féregmozdulatokkal kutatnak táplálék után. Ételükben nem válogatásak, mindenféle hulladékot elfogyasztanak, legszívesebben akkor, amikor már bomlásnak indult. 10–14 napos *lárvaéletük után* száraz, védett helyre vonulnak és *bebábozódnak*, majd 1 hét múlva a fedővel nyíló bábruhát, mint *kész legyek* elhagyják. — Rajzoljuk le a légy fejlődését. (Lásd: 3. ábra.)



3. ábra.

Mi az oka annak, hogy tavasszal a számuk kevés, és őszi egész rajokba verődnek? (Mert 3 hét alatt kifejlődnek, tavasztól őszi *többször szaporodnak*.) A tél hidege elől nagyon kevés légy talál menedéket. — Tegyük fel, hogy az áttelelő nőstény május 1-én 500 petét rakott. Számítsuk ki, hogy két hónap múlva mennyire szaporodik fel a számuk, ha egy sem pusztul el közülük. (3 hét múlva kikel 250 nőstény. — A 250 nőstény lerak 125.000 petét!) — A légy tavasztól őszi hétszer-nyolcszor szaporít, s ha ezt a számítást ugyanígy folytatjuk, akkor egyetlen nőstény udódainak a számát milliókkal tudnók csak kifejezni.

A valóságban ez azonban sohasem történik meg, mert a légynek nagyon sok az *ellensége*. (A *madarak*, legfőképpen a *fecskék*, *gyíkok*, *békák*, *pókok* és az *ember* rengeteget elpusztít-

tanak.) Bizonyára láttatok már így ősz felé az ablakon, vagy a falon olyan légyhullákat, melyeket porgyűrű vett körül. Ezeket a *légyölő-penész* pusztította el. A hullát körülvevő por a penész spórája (szaporító szerve), amelytől az ott mászkáló többi legyek is megkapják ezt a betegséget. — A légynek mégiscsak legnagyobb ellensége a *tisztaság*. Ha minden tisztátalan helyet gondosan elzárunk, ha a hulladékot gyorsan eltávolítjuk, akkor a peték elhelyezését és ezzel a legyek elszaporodását meggátoljuk.

Jeges Sándor

## Mennyiségtan.

### Kamatszámítás.

#### 3. óra.

*A kamat kiszámítása évekre, hónapokra, következtetéssel.  
(Kiindulva az 1 évi 1%-os kamatból.)*

#### I. A házi feladat számonkérése.

(A felügyelőik jelentése után összehasonlítjuk a példákat.)

1. példa. Mennyi 724 P 6%-os kamata 4 évre?

100 P	1 év	6 — P
724 „	„ „	43.44 „
„ „	4 „	173.76 „
A kamat <u>173.76 P.</u>		

Ki kapott más értéket? Majd keresd meg a hibát!

2. példa. Mennyit kamatozik 1340 P 4,5%-kal 10 hónap alatt?

100 P	1 év	4.50 P	4.50 P × 13.4
1340 „	„ „	60.30 „	13.50
„ „	2 hó	10.05 „	1.800
„ „	10 „	50.25 „	60.300 P
A kamat <u>50.25 P.</u>			

Ki határozta meg másképen a kamatot? Hogyan számítottad ki?

Milyen eljárással számítottad ki a két példában a kamatot? (Következtetéssel.) Miből indultál ki? (100 P 1 évi kamatából, vagyis a kamatlábból.)



## II. Gyakorlás fejszámolással.

Oldjunk meg néhány egyszerűbb példát fejben! Hogy a számadatokat el ne felejtsetek, felírom őket a táblára.

Mennyi 300 P 4%-os 5 évi kamata?

Mennyi 1400 P 6%-os 4 hónapi kamata?

Mennyit kamatozik 660 P 18 hónap alatt 5%-kal?

Mennyit kamatozik 800 P 3 hónap alatt 4,5%-kal?

Miből indultatok ki valamennyi példában? (100 P 1 évi kamatából.) A kamatot tehát 100 P 1 évi kamatából kiindulva következtetéssel számítottuk ki.

## III. Célkitűzés.

A kamat azonban még más kiindulással is kiszámítható. Ismerkedjünk meg ezzel is!

## IV. Az új eljárás ismertetése.

### 1. Az 1 évi 1%-os kamat a tőke 100-adrésze.

Mit jelent az, hogy a kamatláb 1%? (100 P 1 évi kamata 1 P.) Mennyi 200 P-nek 1 évi 1%-os kamata? (2 P.) 600 P-nek? (6 P.) 1400 P-nek? (14 P.) Milyen összefüggést vesztek észre? (Az 1 évi 1%-os kamat a tőke 100-adrésze.) A tőkének tehát 1 évi 1%-os kamatát igen könnyen meg lehet állapítani. Hogyan? (A tőkét osztjuk 100-zal.) Mennyi 673 P-nek 1 évi 1%-os kamata? 1978 P-nek? 93 P-nek?

Mivel a tőkének 1 évi 1%-os kamata ilyen könnyen megállapítható, ezt az 1 évi 1%-os kamatot felhasználhatjuk bármely más kamat kiszámítására.

### 2. Alkalmazás szóbeli példákra.

Mennyi 600 P-nek 1 évi 1%-os kamata? 1 évi 4%-os kamata?

Mennyi 850 P-nek 1 évi 1%-os kamata? 1 évi 6%-os kamata?

Mennyi 700 P-nek 1 évi 3,5%-os kamata? Miért?

Amint látjátok, az 1 évi kamatot úgy számítjuk ki, mint a százalékszámításban a százaléértéket, azaz: az összeg (a tőke) 100-adrészét szorozzuk a százalékkal (a kamatlábbal). A kamatszámítás csak akkor tér el a százalékszámítástól, ha nem 1 évről van szó.

Mennyi 400 P 3 évi 5%-os kamata? Hogyan állapítottad meg?

Mennyi 1200 P 6 hónapi 3%-os kamata?

Mennyi 2000 P 8 hónapi 6%-os kamata?

Mennyi 950 P 18 hónapi 4%-os kamata?

### 3. Alkalmazás írásbeli példákra.

Számítsunk ki most néhány nehezebb példát írásban!

a) Mennyi kamatot hoz 680 P 9 hó alatt 7%-kal?  
 Miből indulunk ki? (Az 1 évi 1%-os kamatból.) Milyen kamatra következtetünk? (A 9 hónapi 7%-os kamatra.)

1 év	1 ‰	6·80 P.
” ”	7 ”	47·60 ”
3 hó	” ”	11·90 ”
9 ”	” ”	35·70 ”
A kamat <u>35·70 P.</u>		

b) Mennyi kamatot hoz 305·40 P 6%-kal 17 hó alatt?

1 év	1 ‰	3·054 P.
” ”	6 ”	18·324 ”
1 hó	” ”	1·527 ”
5 ”	” ”	7·635 ”
17 ”	” ”	25·959 ”

A kamat 29·96 P.

c) Mennyi 1470 P 10 hónapi 3·5%-os kamata?

1 év	1 ‰	14·70 P.
” ”	7 ”	102·90 ”
” ”	3·5 ”	51·45 ”
2 hó	” ”	8·575 ”
10 ”	” ”	42·875 ”
A kamat <u>42·88 P.</u>		

Számítsuk ki ezt a példát a mult órán tanult eljárással!  
 Miből kell kiindulnunk? (Abból, hogy 100 P 1 évi kamata 3·50 P.)

100 P	1 év	3·50 P
1470 ”	” ”	51·45 ”
” ”	” ”	8·575 ”
” ”	” ”	42·875 ”
A kamat <u>42·88 P.</u>		

Mind a két eljárás tehát ugyanazt az eredményt adta.

## V. Összefoglalás.

A kamatot már kétféle módon is ki tudjuk számítani. Mind a két eljárás következtetés. Miből indultunk ki a mult órán tanult eljárásban? Miből indulunk ki a mai órán tanult eljárásban?

## VI. Házi feladat kijelölése a könyvből.

(A lapszámot és a példák számát a tanulók bejegyzik füzetükbe.)

Krix Márton

# Fizika.

## Elektrosztatika a polgári iskola III. osztályában.

Az eddigiek után következik a dörzsölő és megosztási gépek ismertetése, s a segítségükkel végezhető kísérletek.

Sok iskolában azonban vagy hiányzik a megfelelő gép, vagy használhatatlan. Ilyen helyeken nyugodtan elhagyhatjuk még a megemlítését is. Hiszen ezek a fizika őskorából való tisztára szertári rekvizitumok, s ha a Tanterv természettani célkitűzésében hangoztatott „legfontosabb“, „legszükségesebb“ és „legjelentősebb“ kifejezéseket figyelembe vesszük, jogosult is az elhagyása.

Játékos kísérletei persze a tanulósereknek rendkívül tetszenek, s ha az a véleményünk, hogy néha ki kell elégíteni a tanuló látványosságot kedvelő hajlamát is, hát mutassuk be. De feltétlenül úgy, hogy az egyes kísérleteket megfelelő és hasznos magyarázatokkal kísérjük.

Bizonyára több kartársat fog érdekelni ezeknek a gépeknek tájékoztató ára. Így a Winter-féle üvegkorongos dörzsgép 20 cm átmérőjű koronggal kb. 50.—P, 26 cm-es átmérővel kb. 90.— P. A Holtz-féle önmegindító megosztó gép, amelyen egy álló és egy forgó üvegkorong van, 26 cm átmérővel kb. 120.— P. 31 cm átmérővel kb. 170.— P. A tévesen Wimshurst-félének nevezett, mely két ellentétes irányba forgó ebonit korongból áll, 20 cm átmérővel kb. 80.— P, 26 cm átmérővel (5—7 cm szikrahossz) kb. 100.— P, 42 cm átmérővel pedig 10—13 cm szikrahossz) kb. 280.— P. A hozzájuk tartozó egyéb kisebb kísérleti eszközök (forgókerék, golyótánc, papírbokréta, stb.) ára 4—12 P között váltakoznak. Ezek legtöbbjét magunk is egyszerűen elkészíthetjük.

A gépek kezelésére jó útbaigazítást találhatunk Nagy L. Józsefnek „Bevezetés a demonstrációs fizikatanításba“ c. könyvében a 187—199. oldalakon.

Iskolánknak a fentemlített Wimshurst-féle gép áll rendelkezésére 26 cm átmérővel.

A dörzsgép működésének magyarázata nem okoz nehézséget. A szívócsúcsok szerepét azonban csak egy későbbi kísérlet után magyarázhatjuk meg. A megosztással működő gépek magyarázata azonban nem való erre a fokra. Teljesen elegendő, ha csak röviden megemlítjük, hogy itt a korongok egymásra megosztólag hatnak.

Gépünkön kettétagolt sűrítők vannak. Ezek szerepét a következő kísérletekkel magyarázzuk meg.

1. A két sűrítőt kikapcsolva hozzuk működésbe a gépet.

A szikrák alig látható kicsinyek és gyorsan követik egymást.

2. A sűrítők alsó kisebbik részét kapcsoljuk. A szikrák jóval nagyobbak, de ritkábban követik egymást.

3. A teljes sűrítő bekapcsolása után a szikrák megnövekednek és erősen megritkulnak.

Magyarázat: a keletkező elektromosság a sűrítőkben felgyűlik. Amikor telve van, megtörténik a szigetelő levegőréteg áttörése.

Megfigyeltetjük, hogy a szikra alakja rendkívül szeszélyes görbe vonal, nem hasonlít a villám primitív ábrázolási módjához. Magyarázat: a villamosság keresi a legkönnyebb utat (nedvesebb levegőrészecskék és a megrázkódtatás okozta légritkult helyek).

A szikra gyújtó hatását többféleképpen mutathatjuk be egyszerű eszközökkel. A Bunsen-lámpát a szikraközbe tartjuk. Vagy benzines, éteres vattát tartunk a szikraközbe. Természetesen a vattát nem kézben fogjuk, hanem szélesebb nyílású üvegcsőbe vagy drótbá fogva. Hivatkozunk a robbanómotor-nál tanult elektromos gyújtásra.

Az erőművi hatást úgy mutatjuk be, hogy kartonlapot (névjegy vastagságút) tartunk a szikraközbe. Ugyanerre a papírlapra ceruza hegyével is szúrunk lukat. Összehasonlítás: a szúrt luk széle egyik oldalon kidomborodik, másikon bemélyed, míg a szikraütötte luk mindkét oldalon kidomborodik. A szikra a papírban lévő levegőt erősen felmelegítette, mintegy felrobbantotta.

A csúcsokról leáramló elektromosság hatását úgy mutatjuk be, hogy kevés viasz segítségével egy tűt erősítünk az egvik kisütőgömbre, s eléje égő gyertyát tartunk. Kezünket tartva a tű elé, érezhetjük a levegő áramlását.

Elektromos forgó kereket pár szál drótból magunk is könnyen készíthetünk. A drótok végeit azonban hegyesre kell reszelnünk.

A tűt most a viasszal együtt egy elektroszkópra erősítjük, s a tűt hegyével közelítve az egyik kisütőgömbhöz, bemutatjuk a csúcsok szívóhatását.

A mágnesező, indukciós, motorikus és kémiai hatást nem szoktuk bemutatni, mert a fölvev kísérletek is kitöltik az órát.

Az elektromos harangjátékot következőképpen állítjuk össze. Két üres konzerv-bádogot szigetelő lapon (üveg, celluloid) állítunk fél egymástól kb. 8 cm-re, s közéjük szigetelő állványról cérnán lógó fémdarabot (pl. vastagabb csavart). A két bádogdobozt vezetőleg összekapcsoljuk a gép egy-egy kisütőjével. Megfigyeltetjük a lassú kiegyenlítést. Ez a kísérlet érthetőbbé teszi a kapacitás fogalmát.

Utolsó kísérletünk az élettani hatás. Egy vállalkozó egészséges tanuló szigetelt számolyra áll. Ha ilyen nincs, négy vizes-

pohárra vagy csészére helyezett deszka is megfelel. A tanuló fogja meg a gép egyik kisütőjét. Bátran hozzányúlhat, semmit nem fog érezni. A korong forgatására teste lassan telitődik elektromossággal. Ha a haja hosszabb és laza, csakhamar felágaskodik. A kezében tartott papírszalagok taszítják egymást. A kísérletet figyelő tanulók közül egyet felszólítunk, hogy közelítse ujját a zsámolyon álló tanuló füléhez, könyökéhez, lábujját a cipőjéhez. Bizonyosak lehetünk benne, hogy ennek a kísérletnek mindig igen hangos sikere lesz.

Arra ügyeljünk, hogy minden egyes kísérlet után süssük ki a kisütőket, mert a váratlan ütés, ha kicsiny is, kellemetlen és könnyen elejthetünk valamit.

Az összefoglalásban a tanulságokat emeljük ki erősebben, s ezek fogják alapját adni a következő tanítási tételnek, a légköri elektromosság és a villámhárítónak.

Matzkó Gyula

## IRODALOM—KÜLFÖLDI TANÍTÁSI MOZGALMAK — LAPSZEMLE — HIREK

### IRODALOM.

**Családvédelem. (Küzdelem a születéscsökkenés ellen.)** Irta: Doros Gábor dr. egyetemi m. tanár, az előszót írta Széll József m. kir. belügyminiszter, bevezetéssel ellátta Ravasz László dr. püspök és Hoddossy Gedeon dr. miniszteri tanácsos.

„Besence (Baranya vm. siklósi járása)... iskolájában 1936-ban összesen 14 gyermek volt beírtva. A rangos iskola 1906-ban 40 gyermek részére épült. Abban az időben padsorai még tele voltak a falu apró népével, ma azonban a fölöslegesen tágas tantemet deszkafal osztja ketté, hogy így kevesebb fűtőanyagra legyen szükség. Ez a deszkafal hűen jellemzi a dundántúli magyarság egy részének tragédiáját. Az a 3—3 árva padocska, ami a deszkafal előtt húzódik meg, megfájdítja az ember szívét! A faluban több 30 évnél idősebb agglegény van, sőt módos vénlányok is akadnak, akiket kértek férjhez, de inkább pártában maradtak. Az ódon, sárguló anyakönyvi lapok adatai szerint a község lakossainak mintegy 90%-a 65—90 éves korában végelgyengülésben hal el. A közegészségügyi és kulturális viszonyok kifogástalanok. Csak éppen, hogy gyermek nem születik és a falu népe csendesén, észrevétlenül eltűnik a föld színéről.”

Ezzel a pár kiragadott sorral akarjuk dokumentálni azok előtt, akik még mindig azt hiszik, hogy az egyk-kről nem kell vagy éppenséggel nem illik írni, hogy alig van a magyar életnek elsődlegesebben reagáló területe, ahol az egyke — mint egyke! Tudatos gyermektelenség és gyermekelkenesség!! — ilyen gyorsan és ilyen borzalmasan megmutatná halálarcát, mint éppen a magyar iskola. Mindenhová hasító fénnel kellene bevilágítania ennek a problémának, de legnagyobb visszhangot a magyar jövőendő hívatott nevelőrendjének, a magyar pedagógustársadalomnak kellene adnia, és mit látunk?... közönyt, fásultságot, érdektelenséget és a helyzetnek teljes ignorálását. Nem akarják az emberek meghallani, hogy mi a magyar népesedéspolitika hivatalos regisztrálójának a szörnyű helyzetről véleménye, mert fél ez a degenerált, korcs nemzedék az itélettől, ami a statisztika szamoszlopai, a grafikonok meredeken zuhanó ívelése mögött lángbetűkkel írja fel a falra: ütött az utolsó óra végső kondulása, — *ébredj, vagy örökre kitörülík a magyar nevet a népek sorából!!*

Ilyen gondolatokkal és árnyakkal kell megküzdenuk akkor, amikor folyóíratunk olvasói számára ismertetni kívánjuk a Magyar Családvédelmi Szövetség másfélszázoldalas kiadványát.

A magyarországi egykekérdést genetikusan felépítve adja a könyv szerzője azok számára, akik a témakomplexumot még nem ismerik, de roppant mennyiségben nyújt új gondolatokat, továbbfűzésre alkalmas eszméket azok számára is, akik eddig a nem-ismerés „boldogságában“ éltek. A magyar depopolációs folyamatot az európai élettérbe állítja Doros és megállapítja, hogy — mint mindenben — ebből a szempontból is határvonal mentén képezzük az ütközőfelületet: északról és nyugatról a stagnáló népek megelegedhetnek a defenzív jellegű népesedéspolitika folytatásával, amely számbeli és minőségbeli konzerválásra törekszik, a magyarság azonban, amelyet keletről és délről a nálunk kétszerte gyorsabb szaporodású államok ölelnek át, a csupán védekező álláspontot nem fogadhatja el programmul, mert ez magyar fajtánk halálát jelentené. A mai helyzet megdöbbenő képét főleg az a jelenség fejezi ki, hogy *nincsen állam Európában, amelynek születési arányszámái olyan meredeken zuhantak volna az utolsó negyedszázadban, mint hazánkban*. Halálosan beteg Baranya, Tolna, az egyre veszedelmesebb méretű egyke mutatkozik Dunántúl egész területén, felütötte a fejét a Duna-Tisza közén és összes városaink, élükön a közel másfélmilliós Nagy-Budapesttel, a vidéki bevándorlás nélkül állandóan fogynának. A szerző az 1930-i népszámlálás óta eltelt időre számításokat végzett annak megállapítása céljából, hogy mint alakult az egyke terjedése 1936-ig és ilyen döbbenetes mondatokat ír le a helyzet jellemzésére: „Az eredmények valósággal elképesztőek és remeg a toll az ember kezében, amikor leírja a fájdalmas tényt, hogy ezen legújabb számítások lesújtó adatai szerint a mai Magyarország 3352 megyei városa és községe közül már 1205-ben, a községek 35.9%-ában a születési arány 20 ezreléken alul marad. Az Isten irgalmára, kérdezzük, hogy mi történt a magyarság fajfenntartó erejével ebben a szerencsétlen évtődben, hogy az egykés községek száma az elmúlt évtődhez képest több mint ötszörösre szaporodott!“

Legyen elég ebből a szörnyű helyzetképből! *Lássuk, miben látja a szerző a születéscsökkenés okait.* Itt is végigvezeti az olvasót Malthus, List Frigyes, Burgdörfer, Kogutowicz konkluzióin és végül nem tehet mást, mint megállapítja, hogy a rendkívül bonyolult, szövevényes okhálózatban az igazi, döntő szerep az erkölcsi érzék hihetetlen meglazulásában, a vallásos élet el-lanygulásában és az önző, kényelmet szerető, jövővel mitsem törődő gondolkodásban keresendő. Az anyagi okok (a jövedelem elégtelensége, földhiány, szociális aránytalanságok) csak másodsorban jönnek számításba és csupán a felületes szemlélő előtt mentik a kisbirtokos vagy jómodú polgárság körében legerősebben élő egykét.

Van-e még mód a segítségre?! Ezt kérdezzük, amikor a kétségbeejtő olvasmány a tennivalókat kezdi felsorolni. Igenis, van és ezek közé talán legelsősorban az tartozik, hogy a legyintő, defetista, mindenről lemondó szellemet éppúgy kiírtsa, mint azt a struccpolitikát, amely a hallgatással kívánja megoldani az egész ügyet.

Ami már most a konkrét tennivalókat illeti, azokra nézve — gondosan áttanulmányozva a külföldi eredményeket, a magyar hivatalos ankétok javaslatait és a legújabb német, olasz törvényes intézkedéseket — *Doros* rendszeres szemléltető táblázatot szerkesztett. Három csoportba sorolja a tennivalókat:

1. a szociális családvédelmi intézkedések,
2. születéscsökkentést megelőző intézkedések és
3. születésfokozásra ösztönző intézkedések

címei alatt, ahol is az anyagi, szociális, társadalmi, telepítési, közigazgatási, pénzügyi, stb. ügykörökbe vágó végzendők hosszú sorba áll előttünk, a népesedési probléma szövevényességének megfelelően.

Láttuk az egyke okainál, hogy lényegében morális zülés a kiindulópont, ami csak társul gazdasági és szociális motívumokkal. Természetes ezek után, hogy a segítség módjánál is óriási szerep jut a nevelésnek, iskolainak éppúgy, mint társadalmainak. *A magyar nevelőrend legelemibb kötelessége, hogy szívvel-lélekkel belekapcsolódjék a meginduló munkába: belekapcsolódjék a többség által — remélhetőleg mielőbb — elrendelendő hivatalos tennivalókon kívül személyes lelkesedéssel, felelősségtudattal és azzal a mélyseges átérzéssel, amit a magyar tanító és tanár a nemzet sorskérdései iránt mindenkor tanúsított.* Ehez azonban az első lépés az, hogy a hazai népesedési kérdés mély örvényeibe belenézünk, bele merjünk nézni, megismerjük és megértjük azt, amit mindenki, aki csak foglalkozik a kérdéssel, unós-untalan hangoztat: *ültött a tizenkettedik óra!*

Végezetül idézzük Ravasz László drámai hangú bevezetéséből: „Ennél existenciálisabb kérdésünk, magyaroknak, nem lehet. A világon minden problémánk egyszerre semmivé válik arra az esetre, ha a magyar faj elpusztul. Ezért mindennél fontosabb dolog a magyar faj szaporaságának emelése; a többtermelés a drága magyar vérből!”

Dr. Aldobolyi Nagy Miklós.

**Zentai Károly: A nemek együttes nevelésének kérdései.** Közlemények a szegedi Ferencz József-Tudományegyetem Pedagógiai-Lélektani Intézetéből. 8. szám. Szeged, 1936. 96 p.

A koedukáció régi problémája a nevelés elméletének, de még inkább a gyakorlatnak. Ujabban mégis egyre többet foglalkoznak a kérdéssel. Ennek több okát látjuk. Egyrészt a napjainkban keletkező ú. n. új iskolák, amelyek a megszokottól eltérő nevelési szellemben működnek, szívesebben oktatnak leányokat és fiúkat együtt (pl. Petersen jénai terve alapján) s így egyesek a korszerű nevelés kívánalmának akarnak eleget tenni, amikor revízió alá veszik a nemek együttnevelésére vonatkozó eddigi állásfoglalásokat. Másrészt kétségtelen, az is, hogy a nevelésre kiható segédtudományok (s ezek száma egyre nő) fejlődése sok olyan szempontot hozott újabban napvilágra, amit a régebbi vizsgálódások még nem vehettek figyelembe, de a kérdés mai eldöntésében már nem nélkülözhetők. Sokan emiatt térnek vissza a tárgyra.

Ezt a munkát az utóbbi ok hozta létre. A megoldásban az eddig figyelmen kívül hagyott neveléslélektani szempontnak juttat elsőbbséget. Ez annál öröndetesebbnek mondható, mert a koedukáció kérdésében a döntő szó valóban a neveléslélektani kutatást illeti.

— A könyv tartalma három nagyobb egységre tagolódik.

Az első részben (7—43. o.) történeti áttekintést nyújt a szerző. Azt nézi és vizsgálja, milyen volt a gyakorlati állásfoglalás a koedukáció kérdésében elemi fokon, végül az egyetemi és főiskolai nevelésben. Gondos beszámolóval találunk e fejezetben arról, hogy milyen mértékben és hogyan valósítják meg a nemek együttes nevelését Európa különböző államaiban. Ebben a részben találjuk a nevelésléleket egyes kiváló gondolkodóinak a kérdésben elfoglalt álláspontját, többek között Vives, Montaigne, Comenius, Fenelon, Francke, Rousseau, Basedow, Pestalozzi, Comte, Stuart Mill, Paul Richter, Fichte stb. nézeteit.

A második fejezetben (44—79. o.) a két nem testi és lelki különbségeinek részletes ismertetését kapjuk. A megoldást sem a hagyomány, sem tisztán gazdasági szempontok nem adhatják meg, csupán a tudományos elvi vizsgálódás, amelynek fundamentuma a gyermek testi és lelki fejlődése. Éppen ezért a szerző vázolja a két nem fejlődési ritmusát, majd az érzékszervek működésében tapasztalható különbségeket ismerteti s a bőrérzetek, nyomás- és fájdalomérzetek, ízlelés, hallás, látás területén folytatott vizsgálódások adataival utal arra, mennyiben különböznek a fiúk a leányoktól. Részletesen kitér a népiskolába járó fiúk és leányok iskolai teljesítményére s nemcsak általános megállapításokra szorítkozik, hanem a népiskola egyes tantárgyaiban sorra veszi a két nem között mutatkozó teljesítménykülönbségeket. Középiskolai tanulókra vonatkozó magyar adatok hiányában (?) Ottó Tumlirznak kísérleti eredményet részletezi. Az intelligencia, az emlékezet, a fantázia, az affektív élet, a barátkozás, a vallásosság, a természetszemlélet különbségeit is vizsgálja s őszintén megírja, hogy mindezek ismerete alapján sem tudjuk még megállapítani, miben áll a két nem pszichéje közti lényegyet elválasztó különbség, mert nem tudjuk, hogy mi az, ami a férfi, illetőleg a nő lelkének lényegét teszi. E fejezet utolsó pontként a felnőtt férfi és női lélek differenciáira mutat rá.



Az értekezés harmadik része (80–90. o.) az együttes nevelés megvalósításának lehetőségét tartalmazza. Az együttnevelés pártolóinak, valamint ellenzőinek érveit és ellenérveit csoportosítva találjuk együtt. A kérdés történetének végigtekintése, az egyes országok hivatalos állásfoglalásának ismeretése, a nemek eltérő testi és lelki fejlődésének beható tanulmányozása után a szerző végül a maga álláspontját szögezi le, amely a következőkben foglалható össze:

Az elemi népiskolában 10 éves korig a leányok és fiúk képességei nem mutatnak nagy eltérést, az együttes nevelés ellen ezen a fokon nem tehető ellenvetés, sőt az a tapasztalat, hogy az együttes neveléssel ebben a korban mindkét nem határozottan nyer. A pubertást közvetlenül megelőző korban ellenben, vagyis a népiskola V–VI. osztályában, a lelki fejlődés ritmusának eltérése miatt már el kell ejteni a közös nevelés gondolatát. A középiskolában határozottan a nemek külön nevelését kell a pedagógusnak kívánnia és javasolnia. Viszont a főiskolai és egyetemi nevelésben a koedukáció ismét kívánatos és üdvös.

Ez az értekezés kétségtelenül egyike a legkomolyabbaknak, amelyek a tárgyról megjelentek. Az eddigi kutatások eredményeit figyelembe vette, felhasználta és épített rájuk, de túlhaladta azoknak rendszerint egyoldalú történeti, vagy gazdasági beállítottságát. Erdeme, hogy a fejlődéslélektani szempontot juttatta érvényre. Kár, hogy a szerző figyelme csak a szegedi egyetem pedagógiai-lélektani intézet vizsgálódásaira irányult. Magyar középiskolai tanulók vizsgálatának és tanulmányozásának hiányáról panaszkodik u. i. (56. o.) és ezért kénytelen Tumlirz igen kevés számú növendéken végzett kísérleti eredményeit ismertetni. Pedig a Főv. Pedagógiai Szeminárium Lélektani Laboratóriumnak 5000 gyermekben végzett, 10–14 éves korra vonatkozó vizsgálódásait már 1934-től kezdődően folytatólagosan közzétette Cser János dr. *A gyermek és az Ifjúság* hasábjain, s a figyelem, logikai gondolkodás, térérzék, mechanikai érzék stb. terén a nemek különbségeit jól feltűntető grafikonokat is közölt.

Jankovits Miklós dr.

**Váradi József: Széchenyi életlátása. A nemzetiségi kérdés.** (Széchenyi Zsebkönyvtár. A Magyar Sors kérdései I.). A „Studium” kiadása, Bp. 1938. 43 l. Bolti ára 80 fillér.

Teljes elismeréssel osztozunk az egyik legteljesebb Széchenyi-kutatónk, Váradi József álláspontjában: „Ha a politika fogalmát helyesen értelmezzük, be kell látnunk, hogy minden politika valójában nemzeti politika, veléjében pedig a művelődés politikája” (Előszó, 5. l.)

Műve a címben megjelölt két problémakörre tagolódik. Elsőként Széchenyinek a magyar történet benső lényegéről vallott felfogását ismerteteti (7–25. l.), ezt megelőzően pedig rávilágít arra a sokoldalú történetbölcsészeti előkészülésre, mely a „leghívebb magyart” a gyakorlati élet küszöbére lépésekor már jellemezte.

Történelmi érzéknek fejlődésére kiválóan hatott Mme Stäel, akinek *L'Allemagne* c. művét már 1914-ben olvasgatta, továbbá Montesquieu, Burke, Voltaire és korának majd minden szellemi hőse. Szerzőink a fejezetben Széche-

nyit úgy mutatja be, mint akit a magyarság „lenni vagy nem lenni” sorskérdései gyötörték. *Széchenyi és a nemzetiségek* (26—42. l.) címen azonban már a gyakorlati ész szemmértékével elemezi Közép- és Keleteurópa etikai viszonyait, mindenütt a mester hűséges tanítványának bizonyulva, aki zsinórmértékül felállította a nacionalizmus legszebb kritikáját: „*A nemzetiség: isteni mű!*” Kisebbségpolitikai elveinek ez a legmagasztosabb összefoglalása, a legszebb gondolat, mely a Dunavölgy térségein *nevelői szempontból* is értékesíthető.

A tiszta emberség mélységeit járó egyénisége — s ez legyen az ő halhatatlan érdeme — azonban mégsem hagyta el a józan realizmus szemléleti skáláját, mert a tapasztalat tanulságaira építve hirdette, hogy: „*Ha tehát keblünk és szívünk nem is szól egymáshoz és semmiféle szimpátia nem is ösztönöz bennünket kézfogásra: közös érdekünk annál sürgetőbben int bennünket a legnagyobb egységre.*” (33. l.).

Ilyen értelmi belátást és lelkiséget kíván a modern nemzetiségi kérdés kezelése is s ezt a szemléletet kell nekünk, magyar nevelőknek is megismernünk, hogy biztosíthassuk a „Nagy Parlag” apostolának utódainkban leendő továbbélését.

Wagner Ferenc

**Szeliánszky Ferenc: A hibakutatás neveléslélektani problémái.** I. kötet. (Közlemények a Szegedi Ferencz József-Tudományegyetem Pedagógiai-Lélektani Intézetéből, 26. szám.) Szeged, 1938. 86 oldal, 80. Ára füzve 3. P.

A tanári munkának igen tekintélyes része a tanuló helyes és hibás teljesítményének megítélése és elbírálása. Lelkiismeretes tanárnál egyúttal a leggyötrőbb gond, igazságosnak lenni az osztályzatban megnyilvánuló bírálatban. De mindezekén túlmenőleg a tanár egész munkája, tanítási eljárása azt célozza, hogy tanítványainak helyes munkateljesítményét emelje, a hibákat pedig megelőzze, vagy megszüntesse. Olvasottság és kutatómunka nélkül is érzi, tapasztalja minden tanár, hogy a tanulók által elkövetett hibák között különböző eredetűek vannak, tehát jogosulatlan az egységes elbírálás. A hibák okainak kutatásáig azonban igen kevesen jutnak el, tehát ítéletükben nincs rendszer. A hibaeredet ismerete tehát ebből a szempontból is szükséges. De nélkülözhetetlen a profilakszis szempontjából is. Hogyan vezetheti a tanár tanítása alkalmával a tanulókat hibamentes teljesítőképesség felé, ha nincs tisztában a hibák eredetével? Hiszen így azt sem tudja, mi ellen védekezzék! Küzdelme szélmalomharc.

A hibaforrások keresésével sokan foglalkoztak már. Ezeknek a kutatásoknak azonban van egy fogyatkozásuk: laboratóriumban, mesterséges és szokatlan körülmények között végzett kísérletek és tesztek adták alapjait. Pedig a tanár tanítványaival más körülmények és más beállítottság keretében találkozik. Az iskolai teljesítmény nem lehet azonos a laboratóriumi teljesítményekkel. Pedig a munkájával és tanítványaival törődő tanárt végül is az érdekli, hogy a sok kísérleti és elméleti eredményből mit tud osztályában gyakorlati haszonnal kamatoztatni.

És ezen a ponton válik Szeliánszky úttörő nagy munkája értékes közkinccsé. Mintegy kétezer hibás teljesítmény eredő okát keresi és osztályozza

munkájában. Ezek a kutatások az osztályban folytak le, s ezek eredményeiből vonja le következtetéseit. De módszere tudományosan megalapozott; Könyve első részében bő irodalmi forrásokra utalva ismerteti a hibakutatás eddigi módjait, eredményeit, forrásait. Ebben domináló a Weimer által végzett legmodernebb munkálatok és eredmények. Idézetei azonban azt mutatják, hogy a kérdés egész irodalmában otthon van.

Könyvének második része a gyakorlat pedagógusaira még jelentősebb. Megmutatja, miképpen vitte be a hibakutatást a tanár és tanítvány megszokott munkahelyére, az osztályba. Az adatok alapján bírálja az elmélet és osztályonkívüli kísérletek eredményeit. Természetes, hogy megállapításai nem mindenben egyeznek meg az eddigi következtetésekkel és hibafelosztással.

Miért is látta szükségesnek ezeket a vizsgálódásokat? Be akarta vinni a tudományos vizsgálódás módszerét, hitét és erejét a nevelésbe. A negatívum kutatásával pozitív célkitűzést akart elérni. Közelebb óhajtott jutni a hibaforrások ismeretével a teljesítmények igazságos értékeléséhez. Arra a következtetésre jutott, hogy bár a hibákat teljesen kiirtani nem lehet, de mennyiségüket helyes eljárással csökkenteni van mód. Ez pedig minden tanár vágya. Hiszen a hibák büntetése igazságtalanság, viszont a segítség nevelői kötelesség. Azért igazságtalanság a hibák büntetése, mert ezek oka legtöbbször nem lustaság, tudatlanság, vagy butaság, hanem a hibázó akarata ellenére bekövetkező kisiklások (melyek oka lehet a tanár hibája), szellemi rövidzárlatok (a hullámozó figyelem mélypontjai), vagy fizikai botlások.

A könyv főbb fejezetei a munka természetéről sokat árulnak el. Ezek: A hibakutatás neveléslélektani feladata; Általános hibakutatás; Mennyiségtani hibakutatás; A tanuló hibateljesítményei; A hibateljesítmények csoportosítása; Hibakeresés; Diagnosztizálás; Vizsgálati adatok; Gyakorlati hibakutatásom eredményei (Az egyes feladatokban domináló hibafajták; A hibafajták relatív eloszlása; A hibafajták és az előmenetel; A hibafajok és az intelligencia; A hibák individualizálása; Az összesített mennyiségtani teljesítmények hibafajtái; Kritikai megjegyzések.) A hibakutatás további feladatai.

A fejezeteimék elárulják, hogy Szeliánszky vizsgálatait a mennyiségtan körében végezte, szakcsoportjának megfelelően. Ne tessék megijedni! A matematika ezeknek a hibavizsgálatoknak lefolytatására kiválóan alkalmas, de ez nem jelenti azt, hogy eredményei és útmutatásai más téren használhatatlanok. Vizsgálatai nem kvantitatívok, hanem kvalitatívok. Vagyis nem a hibák mennyiségi eloszlását tartja szem előtt, hanem azok eredetét, mniőségét. Bemutatja a hibakutatás általános neveléslélektani elméletét, a kvalitatív hibakutatás lehetőségét és módját, a hibák keletkezési okait, ezek gyakoriságát.

Kérdés, vajon a munka befejeztetett-e? Nem! Követnie kell mások ez irányú munkájának, hogy az eredmények és megállapítások minden tárgy keretében és minél több adatra támaszkodva kapjanak igazolást, mint ezt könyve végén kéri. De azért sincs véleménye szerint befejezve a munka, mert a megállapítások után következik a kérdés, melyek legyenek a megelőző, a preventív eljárások a tanár munkájában. Amint jelzi, erre vonat-

kozólag is végzett számos kísérletet, és erről fog beszámolni munkája második kötetében.

Hisszük, hogy a tanárság nagy tömegét fogja érdekelni mind a most megjelent első kötet, mind a bejelentett második.

*Matzkó Gyula*

**Sziklay László: Francia szellem és francia nevelés.** Nyiregyháza: 1938.

A rövid értekezés a szerző franciaországi iskolalátogatásairól számol be. Tapasztalatai már csak azért is figyelmet érdemelnek, mert ezeket a két leghíresebb francia középiskolában, a párizsi Lycée Louise Grand-ban és a Lycée Henry IV.-ban szerezte. Bevezetésül a szerző néhány találó szóval reámutatott a francia szellem egynémely alapvonására, így az ésszerűség, a *raison* szeretetére, a lélekelemző hajlamra és a szabatos formák tiszteletére. A francia oktatásban is ezeknek a vonásoknak uralmát figyeli meg. — A francia iskolák munkatervében első helyen a francia nyelv áll, a nemzeti nevelés elsősorban az anyanyelvi oktatáson keresztül folyik. Ennek a nevelésnek egyik végcélja az anyanyelv szabatos és fölényes használata. Módszerünk a jellemző francia módszer, az *explication de texte*, a szövegmagyarázat. Ez a módszer a nagy írók, elsősorban a francia klasszikusok szövegeibe való minél teljesebb esztetikai, lélektani és szellemtörténeti behatolásból áll, a francia felfogás szerint — és igen helyesen — a nagy írók szövegeinek nevelő ereje többet ad a növendékeknek, mint száraz adatokból összetákolt „rendszeres” történeti tájékozottság. Az *explication de texte* módszerének egyébként jó elméleti irodalma is van, akik nálunk magyar nyelvet tanítanak, sok ösztönzést kaphatnak egy-egy ilyen vezérkönyvből. — Sziklay a német nyelv tanítását is megfigyeli. A franciák az idegen nyelvet is az anyanyelvi tanítás szolgálatába tudják állítani, mikor idegen nyelvből fordítanak, kényszerrel vigyáznak arra, hogy a fordítás a jó francia stílus mintaképe legyen. — A felsőbb osztályokban az ismeretlen szavakat nem fordítják le franciára, hanem megpróbálják körülírni. A szerző természetesen a francia iskolák hibáira is rámutat, de még e hibák ismeretében is csak örövendeni tudunk minden olyan törekvéseknek, mely a komoly hagyományokkal dicsekedhető francia nevelés módszereit nálunk is ismerteti, nevelőink egyoldalú német műveltsége mellett erre feltétlenül szükség van. Sziklay László érdekes és alapos tanulmánya jól szolgálja ezt a célt.

*Baróti Dezső dr.*

**Tálasz István: Néprajz és középiskola.** (Kny. a hódmezővásárhelyi ref. Bethlen Gábor gimnázium 1937—38. évi értesítőjéből.)

A népi hagyományok nemzetnevelő értékét régebben felismerték, újabban egyre többen mutatnak reá fontosságára. Tálasz István tanulmánya ezért különösen megérdemli figyelmünket. Tálasz elsősorban arra a kérdésre keres választ, hogy mikép lehet a néprajzi szemléletet és a népi hagyomány-anyagot az egyes tantárgyakon belül érvényesíteni. Már a vallástan tanításánál „hasznos szálakat lehet vonni a nép felé” A magyar nyelv tanításánál a Grimm és Andersen-féle, idegen lelkiséget tükröző mesék helyett az ősi magyar mese-monda és hitvilág ismertetését tartja helyesnek, továbbá a népi életből vett tanulmányok, rajzok, fokozottabb ismertetését,

Reámutat arra, a szilaj pásztorkodás, ez a jellemző magyar ősfoglalkozás, könnyen fel tudja keltetni a gyermekek érdeklődését. A tárgyi néprajzi ismereteket a szókincs bővítésére is fel lehet használni. A népi élet ilyen ismeretében azután a *Toldi* világában sokkal otthonosabban mozognak majd a gyermekek. A retorika és stilisztika tanítása közben is bőven tárgyalhatunk népi vonatkozású olvasmányokat, az irodalmi oktatásban az irodalmi népiesség kidomborítása adódik. A népszínművek jelentőségét azonban túlbecsüli a szerző, az az érzelmes parasztszemlélet, melyet legtöbb népszínműben találunk, feltétlenül irtandó, annál is inkább, mert ez amint a „magyar” filmekben is látjuk — még ma is hat. Helyettük inkább Móríc Zsigmond néhány írását, Juhász Gyula népi hangulatú verseit, (Tápai lagzi) esetleg az újabb írónemzedék (Illyés, Tamás, Erdélyi, József) szándékainak bemutatását ajánlanánk, így tanítványaink is realisabb képet kapnak a út mutatunk a nemzeti klasszicizmus izlésével rokon mai irodalom felé is. A *földrajz* keretében érvényesíthető néprajzi szemlélet alapjai eddig is adva voltak, a szerző az alföldi kertes városok, a magyar állattartási rendszer és a tanyavilág behatóbb tárgyalását kívánja. Történettanításunkban a magyar etnikai csoportok, különösen az elszakított magyarság és a nemzetiiségek ismertetésére helyezne nagyobb súlyt. Általában a nemzetiségtörténeti elv hangsúlyozását kívánja. Fontosnak tartja a helytörténeti mozzanatok erősebb kiemelését is. A *természetrajz*nál növényföldrajzi kapcsolatban, (pl. mocsári növényzet, pákász, vízi élet) az ásványtannál (népi fazekasipar) és az állatvilág ismertetésénél (magyar ló, juh) látja a néprajzi szemlélet érvényesítésének lehetőségeit.

Az ének és zeneoktatás népi vonatkozásai a Bartók Béla és Kodály Zoltán-féle mozgalmába-való bekapcsolódással adódnak. Hisszük, hogy erről már nem is szükséges sokat beszélni. A *rajz*nál az elsősorban jellegzetes magyar színhatások fejlesztése, művészettörténetnél a népművészeti tárgyak fokozottabb bemutatására szolgálhatja a célt. Az út itt sem töretlen, de talán nem árt, ha figyelmeztetünk arra, hogy iskoláink jórésztében inkább egy műnépesség, mint igazi népi szemlélet bemutatásával találkozunk, a cigányzene olcsó érzelmességének megfelelő „sujtásos” magyarsággal, melynek hatása a gyermekek egyenruháin is látszik már: a biedermeier polgári ruhák helyett mi a népviseletben keresnénk ösztönzést.

A tanulmányi kirándulásokat is a közvetlen élmény szolgáltatába lehet állítani.

A továbbiakban arra utal a szerző, hogy tankönyveink nem felelnek meg teljesen a fenn vázolt kívánságoknak és tanáraink néprajzi kiképzése terén is lenne még sok tennivaló. —

Az érdekes, jól tájékozott és gondolatélvesztő tanulmányt már csak azért is melegen ajánljuk tanártársaink figyelmébe, mert rajta keresztül a néprajz komoly szakembere szól s szempontjainak figyelembevétel sok, könnyen adódó tévedéstől óvja meg azokat, akik a divat hatására jószándékkal bár, de nem alapos felkészültséggel kezdték el a népi kultúra egyes jelenségeinek iskolai tárgyalását.

Baróti Dezső dr.

**Halász Gyula: Édes anyanyelvünk.** Budapest: é. n. (1938.) Nyugat.

Halász Gyula könyve nemcsak hasznos, hanem szórakoztató olvasmány is. A szerző mai nyelvünkől, elsősorban az újságok nyelvéből szedett össze néhány ezer, nyugodtan mondhatjuk, elrettentő példát és ezeket elemezve mutatja meg a helyes magyarság törvényeit. Nagy előnye a könyvnek, hogy sehol sem elvont, sehol se száraz; nem egyszerű példatár, hogy senkinek se legyen türelme végigolvasni, hanem szellemes csevegős, így minden sorával leköti figyelmünket. Nagy előnye a könyvnek az is, hogy a leggyakrabban előforduló rossz magyar kifejezéseket állítja pellengérre és óvakodik attól, hogy ott is hadakozzék, ahol ez fölösleges. Nyelvvédőink nagy része megelégszik az idegen szavak elleni, sokszor nevetségesen túlzó, hadjáratokkal. Halász elsőroban magyarosabb stilisztikát szeretne, könyvével valóban szolgálja is ezt.

*Baróti Dezső dr.*

**W. Albert: Grenz- und auslanddeutsche Unterrichtsskizzen.** (Tanítási vázlatok a határmenti és külföldi németsegről.) Leipzig, 1935. E. Wunderlich. 94. lap.

A mai Németországban, az ú. n. Harmadik Birodalomban, fokozott jelentőség jutott a politikai emberré nevelésnek. Különleges feladatot alkot ebben a nevelésben — úgy érzi a birodalmi németiség, — a határmenti és külföldi németsegről szóló ismereteknek ápolása, mert felfogásuk szerint a szóbanforgó töredékek téte a legszorosabban egybe van kötve a birodalom népi létkérdéseivel. Holott — jegyezhetnők meg mi azonnal, — itt nem elszakított és üldözött kisebbségekről, hanem önkéntesen más országokba költözött, más államok szuverén területeinek keretei között régen, gyakran századokkal ezelőtt letelepült, végleg elhelyezkedett s honpolgárokká lett kisebbségekről van szó. Mindamellet — úgy látja szerzőnk, ki bizonyára német társadalmi és pedagógiai véleménynek ad kifejezést, sőt talán politikainak is, — mindenemű németországi iskolának feladata, így még a népisiskoláé is, hogy különös figyelmet szenteljen a tanításban a határmenti és külföldi németségnek. Nincs is hiány a határmenti és külföldi németsegről szóló tanítás értékes elméleti irodalmában.

Főképen a középiskola végzett már e téren figyelemreméltó előmunkálátokat. Mióta azonban a birodalmi kormány s az egyes tartományi kormányzatok erőteljesebben sorompóba lépnek a népi német nevelés érdekében, a iskolai tanítói karnál is széles körben fölébredt az érzék a határmenti és külföldi németiség számbavétele és figyelemmel kísérése iránt. Érzék és érzület azonban szerzőnk szerint nem elegendő. A népi németiség e kérdéseit tárgyiilag jól ismerni és az ifjúságot ez irányban német népi szellemben tanítani épen olyan szükséges és fontos, ha az iskola eredményes munkát akar e téren végezni.

Ezt a célt szolgálja W. Albert műve s mint könyvének alcíme: „Theoretische Einführung und praktische Durchführung in Beispielen“ (Elméleti bevezetés és gyakorlati megoldás példákban) mutatja, ennek a népi német nevelésnek és képzésnek kíván szolgálatába állni s a tanítónak elméleti és gyakorlati segítséget nyújtani a külföldi németiség sorsáról szóló tanításban.

A könyv súlypontja nem az elméleti, hanem a terjedelmesebb gyakorlati részben van, s nem is kívánja a tárgyat kimeríteni, hanem gyakorlati példáival csak utat jelöl és irányt mutat. Rábízza a tanítóra, hogy a maga útját járja. Talán ez épen a kissé veszedelmes és nem kívánatos, mert szerzőnk maga talán még mérsékelt és óvatos az adatok tömegének fölhasználásában, esetleg egy-egy tüzesfejú fiatal német tanító messzebbmenő és téves következtetéseket von le a külföldi németekre vonatkozó anyag bőségéből s nem lévén egészen iskolázott, tiszta politikai látása, esetleg nem kívánatos politikai tendenciákra ragadtathatja magát. Amit a nemzetek és a nagy világ békéje szempontjából, legalább is nagyarányokban, Isten ne adjon.

Szerzőnk könyve egyébként a fontosabb gyakorlati részben, öt fejezetben, igen bő és szép történelmi, földrajzi, néprajzi, irodalmi és statisztikai tudással rendkívül sok becses anyagot hord össze a külföldi németiség (sohasem nevezi kisebbségnek) fogalmáról, a német kivándorlókról a XI. századtól napjainkig, irodalmi és művészeti termékek didaktikai feldolgozását is belevonva tárgyalásaiba. Külön fejezetekben szól a balti németekről, a lengyel korridorról és — ami bennünket különlegesen érdekel, — a magyarországi németekről. Ez utóbbi fejezetnek ezt a címet adja: „Das Deutschtum im Banat“ (A bánáti németek), de azért számadataiban — melyeknek pontossága és pártatlansága külön ellenőrzendő volna, — áttekinti a bánáton kívül az erdélyi, horvátországi, dunántúli, nyugatmagyarországi, felvidéki és az alföldi, vagyis a mai csonkamagyarországi németiséget is. Több térkép-vázlat, nagy irodalmi apparátus, a sok aprólékoskodás halványon azt érezteti meg velünk, hogy talán túlságosan is nagy ez az érdeklődés és szerelem, és nem is egészen platonikus és önzetlen, mely mai kisebbségeinknek és lakott területeiknek osztályrészül jut a német pedagógiai világ s főleg könyvünk szerzőjének jóvoltából. Adatainak, tárgyalásainak túlságosan kacsintgatási színezete van. Nem szeretnők, ha annak a régi mondásnak újabb alkalmazására volna szükség: „Ments meg, Uram Isten, a barátainktól, az ellenségeinkkel majd végezzünk magunk is!“

*Gyulai Agost dr.*

## KÜLFÖLDI TANÍTÁSI MOZGALMAK.

(Külföldi folyóiratok nyomán.)

1. **felnevelés oktatása.** Ezt a célt világszerte az iskolán kívüli népművelés szolgálja, mely elnevezés alá tartoznak mindazon szervezetek, melyek az iskolaidő után végzik az általános továbbképzést, feladatuk tehát a társadalom szélesebb rétegeiben a műveltség színvonalának emelése. Ezt a feladatot sokáig politikai pártok és szervezetek, egyházak foglalták le és azt a saját céljaik szolgálatába állították. Ujabbán általános a törekvés, hogy ezt bekapcsolják az állam közművelődési szervezetébe. Az „Internationale Zeitschrift für Erziehung“ utolsó száma a különféle államokban létező ily irányú intézményeket ismerteti.

a) *Az Északamerikai Egyesült Államokban Carnegie amerikai gyáros*

több millió dolláros alapítványt tett a felnőttek oktatásának előmozdítására. A Carnegie alap társaságot alapított (American Association for Adult Education), amely társaság útján hatalmas összegeket fordít a felnőttek oktatására. A társaság 70 szervezetet létesített, amelyek a helyi viszonyok figyelembe vételével megszervezik a szükséges tanfolyamokat. A felnőttek oktatásával megbízott tanítók egyesületet alakítottak, amely megállapította a felnőttek oktatásánál követendő módszert. Több tanítóképző a felnőttek oktatására képez tanítókat.

Maga az állam is nagy összegeket fordít erre a célra. A legnagyobb állami intézmény a mezőgazdák továbbképzésével foglalkozik. 7500 szakképzett vándortanító keresi fel a farmereket otthonukban és tanácsaival segíti a farmert jövedelmezőbb gazdálkodáshoz. A felügyeletet a szövetség államok mezőgazdasági szakosztálya és a mezőgazdasági főiskolák eszközlik, ahonnan a vándortanítók utasításait nyerik. Az évi költségvetés 25 millió dollár, melynek felét a birodalmi földművelésügyi minisztérium, másik felét pedig a szövetséges államok arányosan fedezik. Ezen tisztán szakfeladat mellett gondoskodik a szervezet egyéb tanfolyamokról, zenei vagy színházi szórakoztatásról, stb. Sok esti tanfolyamon tanítanak kézművességet és ezek az esti tanfolyamok nagyon látogatottak. A szervezet gondoskodik megfelelő előadókrol, megbeszélések vezetőiről, erre a célra ma már több mint 300 ezer képzett előadó van beszerelve. A legtöbb ipartelepnek is megvan az esti iskolája, ahol főképen az illető iparban szükséges speciális készségeket tanítják, de tanítanak mindent, ami alkalmas a munkás életszínvonalának emelésére.

A birodalmi kormány másik intézménye, amelyik az általános népművelést intézi, a munkatáborszervezet, amely első sorban fiatalkorú munkanélkülieket vesz pártfogásba. A munkatáborok nevelési eredményei igen jelentősek. Első sorban közmunkát végeznek; útépitést, talajjavítást. Mivel e munkálatok megfelelő szakemberek vezetése mellett folyó, így a fiatalkorúakra hasznos, tanulságos élményt jelentenek. Gondoskodás történik azonban arról is, hogy a táborban levők bizonyos kézművességet is megtanuljanak és magasabb elméleti képzésben is részesüljenek. Analfabéták itt megtanulnak írni-olvasni, akik nem tudnak jól angolul, itt a nyelvet tökéletesen megtanulják. Természetesen a szabad időre szórakozásról is gondoskodnak.

Érdekesen állította Amerika a népművelés szolgálatába az értelmi munkanélkülieket. 1937-ben 35.000 nagyrészt munkanélküli tanítót foglalkoztattak a felnőttek oktatásánál. Állásnélküli színészeket, más értelmi képzésűeket állítottak munkába, hogy saját szakmájukkal hozzájáruljanak a tömeg továbbképzéshez, üdüléséhez, szórakozásához és lelki épüléséhez. Az így rendezett ingyenes tanfolyamokon 1.300.000 hallgató vett részt, amibe az ingyenes hangversenyek, színházi előadások, műkiállítások látogatói nincsenek beleszámítva.

Érdekes szerve az amerikai népművelésnek az ú. n. „Nyilvános Fórum”. A helyi iskolai hatóságok a központtól nyert anyagi támogatással szervezik meg a fórumokat, ahol a felnőttek este az iskolában gyülekezve napi kérdéseket vitatnak meg, napi politikát megbeszélnek. Igen kiválóan



képzett szakemberek, férfiak és nők szerepelnek mint előadók vagy vitarendezők.

Az amerikai könyvtárakat és múzeumokat is a népművelés szolgálatába állították. A könyvtárak gondoskodnak tanácsadókról, akik a hozzáférőknek megadják a kívánt tanácsot, megfelelő irodalmat ajánlanak. A múzeumokat kellő felírásokkal látták el, ezenkívül vezetőket és magyarázókat alkalmaztak. Az amerikai könyvtárak az ú. n. „Olvasható könyvek” megteremtésére széleskörű mozgalmat indítottak. Írókból, pszichológusokból, pedagógusokból és könyvkiadókból bizottságot alakítottak azzal a megbízással, hogyan lehetne olvasásra bírni azt a népréteget, amelyik tud olvasni és mégsem olvas. Olesó, könnyen kezelhető és érthető könyveket akarnak szerkeszteni, mert azt hiszik, az emberek ezen milliót azért nem lehet olvasásra szoktani, mert nincsenek megfelelő könyvek.

Az amerikai felnőttek oktatása gondoskodik a szülők tanításáról is. Ma már széles népmozgalommá vált, megbeszéléseken, tanfolyamokon oktatják a szülőket a gyermek ápolására és helyes nevelésére. Rendszerint az iskolákkal kapcsolatban szerveznek egyesületeket, amelyek az előadásokat és megbeszéléseket rendezik. Megfelelő szakemberekről a hatóság gondoskodik.

b) *Olaszországban* a felnőttek oktatásáról az ú. n. *Dopolavoro* gondoskodik. Ezzel az intézménnyel folyóiratunkban *Sterio Leonidasz* foglalkozott részletesen.<sup>1</sup> Ezuttal tehát csak a múlt évi munkáját ismertetjük. Olaszország különböző részeiben 2032 szakszerű továbbképző tanfolyamot rendezett, melyeket 95.020 hallgató látogatott. Számos néprajzi, fotográfiai és népművészeti kiállítást rendezett. Megszervezett 6742 munkaközösséget politikai, szociális, szervezeti, technikai és egészségügyi kérdések megbeszélésére. A sport minden ágából (könnyű és nehéz atlétika, evezés, torna, kosárlabda, boxolás, vívás, tenisz, céllövés) 30,525 versenyt rendezett. Zenei téren is számottevőt végeztek. 6262 zenekart szerveztek 146.195 taggal; ezek 99,347 hangversenyt adtak. Városok drámai és lírai színházai vasárnap este a dopolavoro rendezésében tartották előadásait, ezekre a tagokat a vidékről külön vonatok hozták a városba. Közel 20.000 ilyen színi előadást rendeztek.

A dopolavoro népkönyvtárai ezidén 8532-re szaporodott, közel 2 millió könyvvel.

c) *Németországban* a már többször ismertetett ifjúsági alakulatokon kívül, a felnőttek oktatásában különösen két intézmény játszik fontos szerepet: az esti népfőiskola és a népkönyvtár.

Az *esti népfőiskolákon* a leggyakrabban előforduló előadócsoportok: a szülőföld ismertetése, a népállam, a Führer békeműve és a nagyvilág stb. Ezen főcsoportok keretébe illesztik belé egyes előadásokra vagy előadássorozatokra a megfelelő tárgyi köröket. Az előadásokat kirándulásokkal, gyűjtemények látogatásával, utazásokkal, alkalmi felolvasásokkal egészítik ki. Az esti népfőiskola a városok jellegzetes intézménye, falukon esti özszejöveteleket rendeznek, ahol munkaközösségben beszélgetnek a község szociális és gazdasági helyzetéről, történetéről, jelentékeny polgáraitól és

<sup>1</sup> A Cselekvés Iskolája V. évf. 314 l.

így ezek a megbeszélések megteremtik a község krónikáját. Ezeket az össze-  
jöveteleket, a község erkölcsi és anyagi támogatásával, a község vezetői ren-  
dezik. Ugy a városi mint a falusi népművelés fölött a birodalmi nevelés-  
ügyi miniszter gyakorolja a főfelügyeletet. Hogy az egyes szervek között  
az összhangot biztosítsák, megszervezték a „Reichsarbeitsgemeinschaft für  
Erwachsenenbildung“ című szervet, melynek feladata a cél minél tökélete-  
sebb megvalósítását előmozdítani.

A másik intézmény a *népkönyvtár* szervezet. A népkönyvtárak a múlt-  
ban a községek kezelésében állottak, hiányzott nemcsak az egységes szer-  
vezet, hanem a szakszerű kezelés is. A birodalmi nevelésügyi miniszter most  
kiadta a „Reichsrichtlinien für das Volksbüchwesen“ című rendeletet, mely  
a birodalom népkönyvtárainak egységes szabályozását rendezi. Minden 500  
lakosu község köteles népkönyvtárat létesíteni és fenntartani. A rendelet megál-  
szére. A szakfelügyeletet a tanfelügyelőségeknél szervezett állami népkönyv-  
tári állomás eszközli, ennek vezetője szakképzett könyvtáros. Ez segíti a  
községeket a könyvtárak felállításánál, kezelésénél, a könyvek beszerzésé-  
nél és elrendezésénél. A főfelügyeletet a miniszternek alárendelt lipcei köz-  
ponti szerv gyakorolja. Ez a lipcei hivatal gondoskodik egységesen az  
egész birodalomban a könyvek beszerzéséről és kötéséről is.

d) *Dánia és Svédország.* Ezekben az országokban a felnőttek oktatását  
közel 100 év óta a népfőiskola eszközli. Dániában közel 80 népfőiskola tö-  
rekszik első sorban a paraszt ifjúság műveltségi színvonalát emelni és őket  
nemzeti és gyakorlati irányban nevelni. A népfőiskolák hatása Dániában  
igen szembetűnő, amennyiben intenzívebb mezőgazdasági kultúrára oktatták  
a gazda ifjakat és Dánia mezőgazdaságát teljesen átalakították. A dán  
mezőgazdák a keveset jövedelmező szemtermés mellett élénk állattenyészté-  
st, tejtermelést űznek, ezzel soktagú családnak is megszerzik nemcsak a  
szükségeket, de a jólétet is.

A svéd népfőiskolák szintén első sorban a földművesek továbbkép-  
zését szolgálják. A népfőiskolákat kisgazdákból alakult egyesületek alapít-  
ják és a tagsági díjakból tartják fenn azokat. A tagsági díjakat tekin-  
télyes megyei és állami anyagi támogatás egészíti ki. Az állami felügyeletet  
egy erre kinevezett tanfelügyelő látja el.

**2. Az Északamerikai Egyesült államok nevelésügye.** A genfi Nemzetközi  
Hivatal ezidei évkönyve közli többek között az Egyesült Államok kormá-  
nyának jelentését. Az Egyesült Államokban nincsen egységes nemzeti ne-  
velési rendszer. A szövetségi alkotmány szabad kezet enged a 48 tagállam  
mindegyikének iskolarendszerének megállapításánál. A szövetséges államok  
viszont ezt a szabadságot, a költségek nagy részével együtt, áthárítják a  
községekre és városokra. Egyes egyházak, különösen a római katolikus  
egyház is tart fenn iskolákat, első sorban elemi iskolákat, ritkán közép-  
iskolákat, sőt collégeket is.

A *népiskolára* vonatkozólag a jelentés kiemeli, hogy a falusi isko-  
lákból is mindinkább szaporodnak azok a tanítók, akik az iskolázás 12 éve  
után, még két éves tanítói akadémiát is végeztek. Ezt a tényt a jelentés  
nagy eredményként emeli ki, mert a nagy szabadság mellett, egyes álla-

mokban az elemi iskolai tanítók nagy része, alig rendelkezik a középiskolai végzettséget meghaladó képzettséggel.

A középiskolákban 1937-ben több mint egy millió tanuló tette le a záróvizsgát, ami azt jelenti, hogy a 18 éves ifjaknak a fele szerezte meg ezt a bizonyítványt, vagyis az amerikai ifjúság fele 12 évig tartó iskolázáson ment keresztül.

A jelentés kiemeli azokat a nehézségeket, melyeket az egyes szövetséges államok tantervei között mutatkozó nagy eltérések okoznak. A nehézségek főként akkor jelentkeznek, ha valamelyik állam tanulója más állam főiskolájába akar beíratkozni. A tantervek egységesítése nagyon fontos volna, hogy az egyes államok főiskolái kölcsönösen elismerjék a középiskolák záróbizonyítványát. Ez ma nincs így. A nagy decentralizáció következtében az ilyen reform keresztülvitele, bármennyire kívánják is azt az érdekeltek, sőt az illetékes tényezők is, mégis nagyon nehéz. A szövetségi kormányban nincsen a közoktatásnak tárcája, nincsen meg tehát a központi szerv, amelyik az ilyen rendelkezést általános érvénnyel kiadhatná. A Nemzeti Nevelési Egyesület középiskolai osztálya tett erre vonatkozólag javaslatot. A jelentés azt a reményét fejezi ki, hogy mielőbb meg lesz az Egyesült Államoknak az egységes középiskolai tanterve.

A szakiskolák különleges helyzetben vannak. Míg az oktatásügy minden más ága a tagállamok hatáskörébe tartozik, addig a szakiskolákra vonatkozólag sajátos szövetségi program van. 1936-ban a nemzeti kongresszus határozatot fogadott el, mely a szakoktatásnak egységes szervezetét állapítja meg. A szakiskolák azóta igen nagy fejlődést mutatnak és ebben az évben 10 millió dollárral többet költöttek a szakoktatásra mint 1935-ben. A törvény a szakoktatást kiterjesztette az áruelosztásban foglalkoztatottak kiképzésére is. Ezen szakiskolák tantárgyai: eladási módszerek a nagy- és kiskereskedelemben, bizományi vételek és eladások, áruismeret stb. Így gondoskodnak a kereskedelmi alkalmazottak, önálló kereskedők és farmerek szakszerű kiképzéséről.

3) Az új német középiskolák tanterve és utasítása. Rust német birodalmi nevelésügyi miniszter most adta ki „*Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule*” címen egy 265 oldalas könyvben a középiskolák új tantervét és utasítását, amely a folyó tanév elején életbe is lépett. A tantervet kísérő miniszteri rendelet összefoglalja az utolsó évben a középiskolák rendszerében beállott változásokat:

a) Fontos népesedési politikai okokból az eddigi 9 évfolyamos középiskolát 8 évfolyamra szállították le.

b) A középiskolák céljuknak megfelelően elvben teljes 8 osztályú iskolák, amelyek az elemi iskola negyedik illetőleg a hatodik osztályához kapcsolódnak. Hogy a tehetséges vidéki ifjúságnak megkönnyítsék a középiskolák látogatását, ilyen helyeken engedélyeznek nem teljes középiskolákat u. n. „Zubringerschule”-t. Ezek az iskolák 2–5 évfolyamosok lehetnek és valamelyik közeli teljes középiskolához csatlakoznak.

c) A fiúk és leányok együttes tanítása ellenkezik a nemzeti szocialista elvekkel, azért koedukált iskolát nem engedélyeznek.

d) A középiskola főalakja az *Oberschule*, az elemi iskola IV. osztályához kapcsolódik, de kivételesen fölvehetők az elemi iskola III. osztályát végzett tehetséges tanulók is. Kötelező nyelv az I. osztálytól az angol a III. osztálytól a latinnyelv. Hogy a tanulóknál később jelentkező hajlamok figyelembe vehetők legyenek, a felső tagozat (VI.—VIII. osztály) tanulói két csoportra oszlanak: mennyiség-tan-természettudományi és nyelvi csoportra. Közös tárgyak mellett a tanulók egy része mélyebb természettudományi, másik része mélyebb nyelvi kiképzésben részesül. A nyelvi csoport második élő idegen nyelvet is tanul. A leányiskolákban a felső tagozat nyelvi és háztartási csoportra oszlik. A háztartási csoport csak angol nyelvet tanul, de tanulják a női hivatás fontos tárgyait.

e) Testileg és szellemileg jól fejlett falusi gyermekek számára megszervezték az *Oberschule* másik alakját az *Aufbauschule*-t. Ez tulajdonképpen szintén 8 osztályú középiskola, de a III. osztálynál kezdődik, tanulóit az elemi iskola IV. osztályából veszi föl. A tárgyak egyébként ugyanazok mint az *Oberschule*-ben, de a felső tagozat nem tagozódik szét.

f) A középiskolák másik alakja a *gimnázium*, szintén 8 osztályú és felső tagozatában is egységes. Kötelező nyelv az I. osztályban a latin a III. osztályban a görög és az V. osztályban az angol nyelv. Leánygimnáziumok nincsenek. A meglevők átalakulnak *Oberschule*-vé vagy *Frauenschule*-vé.

g) A tanulók száma az I. és II. osztályban 40-nél, a III—V. osztályban 35-nél és a VI.—VIII. osztályban 25-nél több nem lehet.

h) A VIII. osztály után minden középiskolában érettségi vizsgát tesznek a tanulók, az érettségi bizonyítványok teljesen egyenlő értékűek.

i) A heti órák száma az egyes osztályokban 32 és 37 között váltakozik. Az órák 45 percesek. Az órarendet úgy kell beosztani, hogy a tanítás 6 délutáni órában befejezést nyerjen. Délutáni tanítás csak a bennlakással egybekötött iskolákban van megengedve.

j) A felső osztályok tagozásával kötelező a munkaközösségek, amelyek a csoportosításnak megfelelően mennyiség-természettudományiak vagy nyelvi. A munkaközösségek elvileg kötelezőek, de az iskola vezetője különleges viszonyok alapján egyes tanulókat a munkaközösségből kizárhat.

A tantervhez adott óraterv a következőképpen csoportosítja a kötelező tantárgyakat:

I. Testnevelés.

II. Német nemzeti tárgyak: német nyelv, történet, földrajz, rajz- és művészeti nevelés, zene.

III. Természettudomány és matematika: Biológia, kémia, fizika, matematika.

IV. Idegen nyelvek: angol, latin, görög.

V. A női hivatás tárgyai: főzés, házi- és kerti munka, kézimunka, egészség-tan és betegápolás, foglalkozástan, szolgálat a csecsemőotthonban, gyermekkertben, családban.

VI. Hittan.

Az órák e tárgycsoportok között a következőképpen oszlanak meg:

	Oberschule fiúk		Leányok		gimnázium
	természettud.	nyelvi	háztartási	nyelvi	
I.	14·7 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	14·7 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	11·5 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	14·2 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	14·3 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
II.	37	37	38·1	40·8	34·8
III.	23·1	18·7	20	20·8	19
IV.	17·6	22	10	15·8	27·6
V.	—	—	16	3·8	—
VI.	4·4	4·4	4·4	4·6	4·3

Az egyes tantárgyak szereplése a tantervben és utasításban:

*Német nyelv.* Óraszámok:

Oberschule és gimnázium; 5, 4, 4, 4, 4, 4 összesen 33 óra.

Aufbanschule: 5, 5, 4, 4, 4, 4 összesen 26 óra.

Egészen újszerű a tanítandó anyag tagozása az egyes osztályokban. Kivonatossan közlöm az I. osztály anyagát.

I. *Beszédre való nevelés.*

*Beszéd- és hallási gyakorlatok.* Rossz szokások, beszédbeli hibák megfigyelése és kiküszöbölése. Alkalmilag egyes nehezebb szavak és mondatok karban mondatása. Sebességgyakorlatok. A lélekzés beosztása, a helyes kilélekzés gyakorlása, az értelmetlen kényszerszünetek elkerülése.

*Olvasási gyakorlatok.* Értelmes olvasás. Nem kiabálva, a kellő szünetek betartása.

*Előadókészség gyakorlása.* Kisebb költemények és prózák előadása, beszélgetés formában is. Kisebb jelenetek, lehetőleg bábszínház alkalmazásával.

*Szöbeli kifejezési gyakorlatok.* Szabadonválasztott megfigyelésekhez kötött kifejezési gyakorlatok: zaj és hang, mozgások és taglejtések, eszközök és cselekvések. Szókincsgyakorlatok látási, hallási és tapintási érzetekre.

*Szabad beszédgyakorlatok.* Saját megfigyelésekről szabadon előadott kisebb jelentések. Átélt élmények elbeszélése az osztály előtt állva.

II. *Írásra való nevelés.*

*Gyakorlatok a helyesírásban és az írásjelek alkalmazásában.* Írás diktálás után, írásfigyelemre szoktatás, a kifejezési gyakorlatokkal kapcsolatban a tájsházról való leszoktatás. Az írásjelek: pont, vessző, kérdőjel önállóan helyeztessenek el.

*Írásbeli kifejezési gyakorlatok* szorosan a szóbeli gyakorlatokhoz és a helyesírási gyakorlatokhoz kapcsolva. Szókincsgyakorlatok.

*Fogalmazás.* Saját megfigyelések leírása. Kisebb élmények és képzeletbeli elbeszélések leírása.

III. *Nyelvtan.* Az egyszerű bővített mondat. A szófajok és a fontosabb mondatrészek, különösen az ige és az állítmány. Alaktan: ragozás, cselekvő és szenvedő alak. Jelentőalak, parancsolóalak. A főmondatok fajtái.

*Nyelvismeret.* Családi nevek, állati- és növénynevek. Képletes kifejezések és szólásformák. Humor a szidásnál és ingerkedésnél.

IV. *Írásbeli dolgozatok.* 12 egyórás iskolai dolgozat, 13 diktálás.

*Olvasmányok:* A gyermek szűkebb környezetében: A gyermek környezete. Játék és munka a háznál és az iskolában. — A gyermek élete otthon és a házon kívül. — Apa és anya a munkában, a családról való gondozás-

ban. A család többi tagja, a rokonság. — Bátor német férfiak, nők, ifjak és leányok régebben és ma. — Víg emberek. — Képek a népi életből az új birodalomban, fiatal legények és leányok, ünnepek. — Elbeszélések a világháborúból és a nemzeti szociálista hareből.

Ugyanez a tagozás végig a nyolc osztályon. Természetesen minden rész-nél látható a haladás. Az irodalmi olvasmányok a IV. osztályban kezdődnek Schiller: Wilhelm Tell-jével, az V. osztályban Schiller: Die Jungfrau von Orleans, és így tovább Schiller mind a 8 osztályban szerepel. A VI. osztálytól kezdve szerepelnek még a kötelező olvasmányoknál Kleist, Goethe, Lessing, Hebbel, Wolfram von Eschenbach és minden osztályban 1–2 munka az újabb irodalomból. A IV. osztályban 5 kétórás iskolai és 4 házi dolgozat van. Az V. osztályban 3 kétórás és 3 háromórás iskolai és 2 házi dolgozat, a IV. osztályban 4 négyórás iskolai és 2 nagyobb házi dolgozat, a VII. osztályban mint a VI-ban és a VIII. osztályban 3 ötórás iskolai, 2 nagyobb házi dolgozat van előírva.

#### *Történelem. Óraszámok:*

Oberschule és gimnázium: 1, 3, 3, 3, 3, 3, 3 összesen 22 óra

Aufbauschule 4, 3, 3, 3, 3, 3 összesen 19 óra

A történelem tehát az első osztályban kezdődik és két turnusban I–V. és VI–VIII. osztályokban kétszer átveszik a német történelmet a legrégibb kortól a legújabb eseményekig. Világtörténelmi eseményeket csak akkor tárgyalnak, ha az valami összefüggésben van a német történettel. Az anyagot a tanterv igen részletesen sorolja fel, úgy hogy minden kétséget kizár úgy az anyagra, mint a tárgyalás módjára nézve. Az utasítás közli a betanulandó évszámokat.

*I. osztályban* csak történeti elbeszélések képezik az anyagot. Az elbeszélésekben mindig valamelyik népszerű nagy ember szerepel, főképen az újabb időkben, esetleg a jelenből. Az elbeszéléseknek nem kell okszerűen összefüggniök egymással. A tanterv felsorolja az elbeszélésekben szereplő nagy embereket: Hitler, Hindenburg, Bismark, Hofer András, Nagy Frigyes, Mária Terézia stb.

*II. osztály* a német nép története a legrégibb időktől Nagy Károly császárig.

*III. osztály.* Az első birodalom megalapításától 1648-ig.

*IV. osztály.* 1648-tól 1871-ig.

*V. osztály.* 1871-től a jelenkorig. Részletesen tárgyalja a világháború előzményeit, a német külpolitikát 1890-től 1914-ig, a világháború fontosabb eseményeit, a versaillesi diktatumot, annak gazdasági, politikai, népi és erkölcsi következményeit és végül a III. Birodalom keletkezését.

A VI. VII. VIII. osztályokban újra tanulják a német történelmet világtörténelmi vonatkozásokkal, a legrégibb kortól a legújabb időkig.

A módszerre vonatkozólag az Utasítás úgy intézkedik, hogy ahol lehet a történettanításnak a szülőföld történetéből kell kiindulnia, ebből kell a nép történetének kialakulnia. *A német történelmhez tartozik, a német határon kívül élő németiség története is.*

Hogy a politika-történelmi megértést előkészítsék, az ifjúságnak a mai

politikai történések átélését fel kell használni. Azért a történettanítás feladatai közé tartozik, hogy fontos politikai napi eseményekre felhívja a tanulók figyelmét.

Az anyag elsajátítására vonatkozólag a házi előkészülést tartja az Utasítás fontosnak. A tanárnak meg kell győződnie, hogy a tanuló megértette és elsajátította-e az anyagot. Az alsóbb osztályokban az anyag kikérdezésével, vagy osztálybeszélgetéssel történhetik ez. A közép és felső fokon, már a házi feladat előkészítésénél bizonyos szempontok és kérdések köré csoportosítja az anyagot. Az utasítás egyenesen megtiltja a történettanításnak azt a formáját, ami abból áll, hogy az óra elején a tanulók a tankönyvből feladott anyagot elmondják, azután a tanár közli velük az új anyagot, a tankönyvből az új anyagot felolvassák és az így átvett anyagot feladja otthoni megtanulására. Az Utasítás felsorolja azokat a szempontokat, melyek alkalmasak arra, hogy a történeti anyagot elmélyítse. Ilyen szempontok: összehasonlítás, ellentét, ok és hatás; az egyes esemény beosztása nagyobb összefüggésekbe, vonatkoztatás a jelen eseményeire.

#### **Földrajz. Óraszámok:**

Oberschule és gimnázium: 2, 2, 2, 2, 2, 2, 2 összesen 16 óra,

Aufbauschule: 2, 2, 2, 2, 2 összesen 12 óra.

A földrajz is szerepel minden osztályban. A tanterv az anyagot itt is nagyon részletezi. Az I. osztályban Németország. Térkép-olvasás. Egyszerű eszközök az irány meghatározására. A földgömb. Időjárás-tan. A II. osztályban Európa. Egyszerű vázlatok elkészítése. Térkép-olvasás. Időjárás-tani megfigyelések. A III. és IV. osztályban a többi földrész és a világtengerek. A német gyarmatbirtokok. A Föld mint világtest. A Föld mozgása. Térkép-olvasás. Az V. osztályban ismét Németország. A VI. osztályban a föld mint élettér. A VII. osztályban a föld állami és gazdasági alakulása. A VIII. osztályban német nép és német ország. A Németbirodalom világhelyezete.

A módszerre vonatkozólag az Utasítás megjegyzi, hogy minden fokon a szemléletből és élményből kell kiindulni. A tanításnak tehát meg kell kísérelni a tanítást a szülőföld tapasztalataihoz kötni. Sok földrajzi jelenséghez nyújt példát a szülőföld, amit felhasználhat a tanítás.

**4. Az iskolai bizonyítványok értéke.** Általános felfogás, hogy az élet ritkán igazolja az iskolai bizonyítványt és a kitűnő iskolai teljesítménytől nem lehet az életben is kiváló teljesítményekre következtetni, sőt igen gyakran az iskolában a leggyengébb tanulók, az életben a legjobban boldogulnak. Ez a hit azóta ismét napirenden van, amióta kitűnt, hogy a kiváló magyar Nöbeldíjasunk a középiskolában csak elégséges tanuló volt, Göteborgban (Svédország) erre vonatkozólag vizsgálatokat végeztek. A vizsgálat 45 évre és pedig az 1865—1909 évekre terjedő évjáratokra vonatkozik. A vizsgálat kétségtelenül megállapította, hogy a tanuló — nagyon kevés kivétellel — az életben is annál jobban boldogul, minél kiválóbb eredményeket mutatott fel iskolai tanulmányaival, ez a szabály kivétel nélkül minden pályára vonatkozik. A kevés kivétel csak erősíti a szabályt. Ezen idő alatt 64 tanuló kitüntetéssel tette le az érettségi vizsgálatokat és ezek közül csak egy nem boldogult az életben. A jeles értetteknek 750/0-a kiváló

sikereket ért el az életben is. 550 elégséges tanulóból csak 10% vált ki, ezek közül kettő püspök, egy pedig vezérigazgató lett. A vizsgálat azt is kimutatta, hogy az egyes tantárgyakban kapott osztályzat és a pályán való előmenetel között is megvan a szoros összefüggés. Így azok, akikből kiváló orvos vagy mérnök lett, jeles osztályzatot kaptak a természettudományokból és matematikából.

✓ **5. Munkatábor Romániában.** A román munkaszolgálat főfelügyelőse érdekes statisztikát közöl a múlt évben teljesített munkákról. A statisztika szerint 2140 munkaközpont működött, ahol 203,035 egyén dolgozott. A beutaltak többek között katonai kiképzést is nyertek, amit 369 tényleges és 2412 tartalékos tiszttel vezetett. Az elméleti és katonai kiképzésen kívül elvégezték a következő munkálatokat: 1310 km új úmenti árkot ástak, 1485 km ilyen árkot tisztítottak, 1131 km utat egyengettek, 58 km utat köveztek, 138 km új utat építettek, 1815 hidat javítottak, 3626 hektár legelőt tisztítottak, 646 különböző új ültetvényt telepítettek, 215 hektár faiskolát létesítettek, 379,230 gyümölcsfát tisztítottak, 781 kutat ástak és tisztítottak, 69 játék- és löteret létesítettek, 783 hadiözvegy és hadiárva gazdaságában segédkeztek, 288 templomot javítottak, 686 temetőt rendbehozta, 14 iskolaépületet kijavítottak, 32 úti keresztet állítottak, 64.000 m kerítést készítettek, 520.000 téglát vertek, 7240 m vízfolyást szabályoztak, 2407 fürdőmedencét kiástak és 5600 m telefonvonalat húztak.

**6. A francia középiskolák próbaosztálya.** Folyóíratunk múlt évi 5–6. számának 299 oldalán ismertettük a francia középiskolák első osztályából tervezett „Classe d' Orientation”-t, hogy a középiskolákba iratkozott tanulót egy évig megfigyeljék és az évi tapasztalatok alapján megállapítsák, hogy alkalmas-e középiskolai tanulmányokra illetőleg, hogy további tanulmányaihoz helyes irányba tereljék. Habár a múlt iskolaévben 120 ilyen osztályt jelöltek ki kísérletképpen, az eredmény még ismeretlen, de a terv máris sok vitára adott alkalmat. A francia L' Information Pédagogique című folyóiratban *Monod* a nemzeti nevelés főfelügyelője védi a próbaosztály elgondolását. Ismerteti azokat a nehézségeket, amely előtt a 11 éves tanulók szülei állanak, amikor az iskolafaj megválasztásával a gyermek jövő pályája fölött kell dönteniük. A legtöbb esetben hibás a választás. Rendszerint megrohanják a gimnáziumokat és ha ez így folytatódik tovább, akkor a francia társadalom idővel csupa orvosból, ügyvédből és mérnökből fog állni. Hiszen a múlt tanév végén csak Párisban több mint 20.000 ifjú jelentkezett érettségi vizsgálatra és a miniszteriumokban halomban fekszenek az egyetemet végzettek kérvényei, akik részére egyáltalában nincsen elhelyezkedési lehetőség.

Ezen az állapoton az iskoláknak kell segíteni. Mielőtt a tanuló az iskolafajt megválasztaná, komoly megfigyelés alá kell venni és az egyévi megfigyelés alapján tárgyalják meg a szülőkkel, hogy milyen irányban haladjon a tanuló tovább. Nem az egyéni szabadság korlátozásáról, hanem tisztán csak tanácsadásról van szó. A próbaév alatt a tanulót egyénenként figyelik és a vezetett egyéni lapok megbízható képet nyújtanak minden



egyes tanulóról. Pontos útbaigazítást adnak a tanuló ismereteire és az ismeretekben mutatkozó hézagokra is, megállapítják a figyelem fokát és tartamát, az ítélet gyorsaságát, a fantázia gazdagságát vagy szegénységét. Észre veszik a művészi, vizsgálódó vagy technikai tehetségeket és így meg lehet látni a jövő ügyes kereskedőjét, iparosát, vagy esetleg lateinerét. Ennek megfelelően utalják a tanulót a középiskola három irányának egyikébe. Különös súlyt helyeznek a tehetségek kiválasztására, ezeket minden eszközzel támogatják, hogy tehetségüknek megfelelő iskolába jussanak.

A cikk írója látja természetesen a nehézségeket is, amit különösen az osztály kétféle feladata ró a tanárra. A tanítás és gondos, mindenre kiterjedő megfigyelés a tanártól nagymértékű türelmet, okosságot és lélektani ismereteket kíván. Szabályokat erre a feladatra felállítani nem lehet, de azért bizonyos elveket be kell tartani:

a) Az eljárás ebben az osztályban csak egyéni lehet, népes osztályban tehát a célt elérni nem lehet. A tanulók száma maximálisan 25-ben van megállapítva.

b) Az ilyen osztályban lehetőleg kevés tanár tanítson, egy tanárnak tehát lehető sok tárgyat kell kiosztani.

c) A módszer cselekvő legyen, ha a tanuló passzív viselkedik az osztályban, akkor róla alapos véleményt alkotni nem lehet.

d) A tanításnak egyöntenűnek kell lenni. Azért ebben az osztályban tanító tanárok hetenként egyszer összejönnek megbeszélik az elmúlt hét eseményeit és elkészítik a jövő hét tervezetét.

*Szenes Adolf*

## LAPSZEMLE.

**Az Orsz. Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny** 1938. évi május—júniusi számában *Krecsényi Dezső* „*A gimnáziumi új magyar tanterv elvi hátteré*” ismerteti. A változtatás egyik oka irodalomismeretünk gazdagodása és szemléleti változása. Másik ok az életszerűség követelménye, amely a stilisztika, retorika és poétika már-már külön, önálló, önmagáért való életét megszünteti. A mű fontos a maga egészében, de nem egyszerűen stilisztikai, retorikai, vagy poetikai szemelvény. Harmadik szempont volt a szelekció hatályossá tétele, vagyis a tanulásra alkalmatlanok felismerésének kérdése és az alkalmasok részére magasabb szellemi műveltséget adó minőségi változás. Negyedik szempont a nemzetnevelés, amelyet a mai kor az eddiginél fokozottabb mértékben követel meg az iskolától. *Dr. Benisch Artur* a Statisztikai Hivatal adatait ismerteti és a számokhoz fűződő megfontolásokat közli (Magyarország óvó- és oktatószemélyzetének stilisztikája az 1934/35. tanévben.). A polgári iskoláknál a fejlődés mérsékelt 1924 óta. Egészségtelen, hogy a polgári fiúiskolákban még mindig sok a nőtanár. 74 polgári iskolai képesítésű tanár működik középiskolánál, 255 elemi iskolánál. Viszont polgári iskolában tanít 381 középiskolai képesítésű tanár. Még több, főként a középiskolai.

tanárságot érintő adatot és tényt sorol fel. *Dr. Hári Ferenc „A német ifjúság megszervezéséről”* ismerteti igen behatóan. Látható ebből az ismertetésből, hogy az ifjúság kérdéseivel a németek igen alaposan, behatóan foglalkoznak minden részletre kiterjedően.

A kisebb terjedelmű közlemények között figyelmet érdemel *dr. Harsányi István* írása *a tanulás módszerének* (módjának) *tanításáról*. Ez a kérdés igen fontos. Nem elegendő a tanulónak tanulási eredményét ítélet alá venni, hanem meg is kell tanítani arra, miként érheti el ezt a legjobb tanulási eredményt. Amint a tanításnak, épenúgy a tanulásnak is megvan a maga helyes módszere. Ne várja a tanár, hogy ennek fogásaira a tanuló magától jöjjön rá. Hiszen a tanuló helytelen tanulási módja megbénítja a tanár munkáját is. Helyesen mondja: „tanulásmódszer tanítása nélkül korszerű nevelőtanítást el sem tudok képzelni.” *Hollós István* a szépolvasás kérdéseiről ír. A szépolvasás értelmezése idők folyamán változáson ment keresztül. Ma már nevetségesen hat a múlt század 80–90-es éveiben szépnak tartott patetikus, fülhasogató olvasási és előadási mód, viszont a leegyszerűsödött, szintelen, álmosító olvasás és előadás, amely az előbbit felváltotta, éppoly kevésbé követendő ideál. A szép olvasás, illetve előadás egyik nagy akadályát látja a foglalkoztató módszerben. A szépolvasás begyakorlítására igazában csak a középfokú iskola első három osztálya nyújt alkalmat. De a szép előadást a magyar órán kívül más tárgyak óráin is van mód és kell is gyakoroltatni. A helyes olvasás-előadás első feltétele a helyes lélegzetvétel. De nem a régebbi értelemben: írásjeltől írásjelig megszokítás nélkül, mert hiszen a mondatoknak belső tagozódásuk is van. Másik feltétel a jelző kiemelése. Legtöbb hiba történik az „egy” kiejtése körül, mert ez máképen hangsúlyozódik, ha határozatlan nevelő, és máskép, ha számnév (lásd Gyóni: Csak *egy* éjszakára, c. költeményét.) *Bodrossi Lajos* dr. Zimmermann Ágoston beszédéből kiragadott részletekkel mutat rá, hogy a természettudományoknak is igen nagy szerepük van a nevelésben, és indokolatlan, helytelen a nemzeti művelődést szolgáló tárgyak mellett a természettudományi tárgyaknak háttérbe szorítása. A természettudományoknak is megvan a maguk nemzetevelő és formai képző erejük. (Akik ezt tagadják, azok gyenge természettudományi készségüket bizonyítják.) h. jegyzéssel írt kis „forgács” az öt érdemjegyű osztályozás bevezetését indokoltan véli. Bizonyos, hogy a francia rendszerű tíz osztályjegy tanár és tanulóra több és finomabb megkülönböztetésre ad módot.

A folyóirat melléklete *Zoltán János* tollából *tiszabádi Safáry Irma ny. felsőleányiskolai igazgatót* méltatja „*Meghalt Zirzen Janka egyik első és legkiválóbb tanítványa*” c. írásában. *Safáry Irma* az elsők között volt, aki a *Zirzen Janka* vezetése alatt működő *Csalogány-utcai tanítóképzőbe* iratkozta. Majd tanulója lett az akkor még egy éves *polgári iskolai tanítóképzőnek*. Kikerülve, tanára lett a *szekszárdi áll. polgári iskolának*. Innen hívták fel a *budapesti felsőbb leányiskola tanárának*, majd ugyanilyen típusú iskola megszervezésére és igazgatására küldötték *Löcsére*. Nyugdíjaztatása után azonnal meghívták a *budapesti neves „Veres Pálné-leánynevelő Intézet”* vezetésére. A világháború idején a *polgári iskolában nyugdíjazási he-*

lyén, Kiskörösön, vállalta a tanítás terhét. Nagy és erős szíve május 5-én megszűnt dobogni. Polgári iskolai tanárok! Hajtsuk meg nagy lelke előtt zászlóinkat!

— — — — —

A folyóirat 1938. szeptemberi számát gr. Teleki Pál vall. és közokt. Miniszter Ur beköszöntője nyitja meg „*Feladatunk*” címen. Mint a tanári rendből elhivatott szól hozzánk. A tanár nem munkás és nem hivatalnok, ezért számára nincs hivatalos idő. Iskolában és iskolán kívül, minden pillanatban példaadóan, nevelően kell viselkednie. Van a tanári léleknek megtanulhatatlan fluiduma, mely nélkül munkája nem lehet kellő hatású. Az ifjúságot a társadalompolitikai problémák helyes meglátására kell nevelni. De a pedagógus ne álljon a szélsőség szolgálatába, mert őt a sors a nemzet legnagyobb kincsének, az ifjúságnak öréül rendelte. Aki szavait és tetteit nem gondolja meg ebben a vezető állásban tiszser is, az rossz pedagógus. Az ifjúság pártpolitikai célok szolgálatába való terelése megbontja a nemzet szervezetét, tekintélyrombolásra vezet. A cserkész és levante intézmény fegyverező és pedagógiai szervezet. Ezeknek tehát bárki tagja maradhat, jelvényeit és ruháját az iskolán belül is viselheti. De a mértéktelenül elburjánzott jelvényesdi nyegle felfogásra vezet. Bizonyára minden jó pedagógus meg fogja találni a helyes utat külön utasítások nélkül is. Ezért mondotta, hogy bár nem tűr protekciót, de nem tartja helyesnek a rangsorhoz való ragaszkodást sem. A pedagógus értékelésében számba kell venni a hazafias magatartást, a hazafias nevelésben elért sikereket, a pedagógiai érzéket, az erkölcsi és vallásos érzést, a tanítási készséggel párosult tudást, a tanulóévek alatt elért eredményeket és magaviseletet. Ma kétszeresen fontos a nevelés osztályban és osztályon kívül. Végül ígéri a Miniszter Ur, hogy a tanári renddel való érintkezésnek ezt a módját (cikkek útján) folytatni fogja.

Dr. Heppner Antal a fizetési osztályokba nem sorolt állami (középiskolai) tanárok helyzetével foglalkozik statisztikák alapján. Dr. Bíró Béla a „*Hősök tisztelete az iskolában*” c. cikkében megállapítja, hogy nálunk kevés történik a világháború magyar hőseinek megbecsülésére való nevelés terén. Főként hiányzik az állandó rendszeres munka e téren. Az erre vonatkozó trianoni tilalom nem köthet már bennünket. Dr. Belohorszky Ferenc kíváncsún tartja, hogy az önképzőkörök bevezessék az ifjúságot a mai magyar élet 3 nagy kérdésében, a népi, a trianoni (kisebbségi) és a dunai problémába. Ifj. Kunfalvi Rezső: *A vándordiókok kérdése* címen az iskolát gyakran többször is változtató diákokról ír. Ez a változtatás nem mindig lakóhelyváltozással függ össze. Igen sokszor a kellő ok nélkül történő, nem hivatalos „eltanácsolás” az oka. Ha bukást érdemel a tanuló, akkor rossz szolgálatot tesz az ilyen eltanácsolás. Vujsz János a francia új középiskolai reformot, dr. Hári Ferenc pedig a német tanárképzés új szempontjait ismerteti. A „*Forgácsok*” között figyelmet érdemel az a kívánság; hogy az iskolák évről-évre értesítője a tanulók névsorát érdemjegyek nélkül közölje, legfeljebb felsorolva buzdításul a jeles tanulókat. Az összes jegyek közlésének több rossz oldala van. Megbélyegez gyereket, szülőt. Jó példa erre br. Eötvös Lóránt bizonyítványa, amelyben egyes nem volt, kettes (jeles) csak

magyarból, a többi hármas (jó), fizikából meg éppen négyes (elégséges). A diák ebből nem érti meg, hogy ez az osztályzat nem jóslás, hanem csak pillanatnyi eredmény lerögzítése volt.

**A Magyar Középiskola** 1938. évi szeptemberi számából érdeklődést keltethet dr. Kováts Gyula ismertetése az *olszországi középiskola és tanárság helyzetéről* írt ismertetése. 1923-ban Gentile olasz kultuszminiszter reformálta meg a tanügyet. 19 tankerületi főigazgatóságot létesített. Az iskolák szervezete: kisdédvó, ötéves elemi és e fölött a középfokú iskolák. A mi polgári iskolánknak felel meg a 3 éves hivatásra előkészítő iskola, melynek tanulói tanonciskolába, gazdasági és ipari előkészítő tanfolyamra, 2—3 éves alsófokú szakiskolákba léphetnek. Középiskola a tanítóképző 4 éves alsó és 3 éves felső tagozattal, azután az 5 osztályos gimnázium a hozzákapcsolt 3 éves klasszikus liceummal, vagy ez utóbbi helyett 4 osztályos természettudományi liceummal, melybe a gimnázium IV. osztálya után lehet átmenni. A liceumokban a hittan heti egy órában szerepel, amely alól azonban a szülő felmentést kérhet, bár igen ritkán élnek ezzel a szabadsággal. A természettudományi liceum nem képesít az egyetem jogi, filozófiai és irodalmi karára. Erős minden iskolafajban a humanisztikus irány, amiknek oka a latin és olasz nyelv legközvetlenebb összefüggése. A filozófiai képzés előtérbe nyomul. A szakcsoportok kevésbé szétválasztottak, mint nálunk, ezért aztán élesen szétkülönülnek az alsó tagozat és felső tagozatban tanító középiskolai tanárok csoportja. Csak a matematika tanár vezeti az osztályt nyolc éven át. Minden más iskolába, vagy felsőbb fokozatba való átlépés csak felvételi vizsga után történhetik. Az osztályozási jegyek száma 10. Az ötös már bukást jelent. A gyakori vizsga befolyásolja a tanítási eljárást is: vizsgára való előkészítés. Annál is inkább, mintán nem az előző tanár végzi a vizsgálatot. A tanulók egyharmada bukik el átlag ezeken a felvételi vizsgákon. Így értehető, hogy a módszerben uralkodó a felületes retorikai (talán nem kell ennyire enyhíteni: verbális) módszer. Ez megnyilvánul a tanítási óra beosztásában is. Legfontosabb része a tanuló összefüggő felelése. A cikkíró megglepte az ilyenkor hallott precíz és folyamatos előadás. A tanítás koedukációs. Dacára a koránérő déli faj természetének, a megfigyelő nem vett észre káros fejleményeket. Osztályfőnök nincs. Illetve osztályfőnök alatt az olasz egyes jeles diákot ért, aki a technikai munkákat végzi. Órakozi szünet nincs! Amint az egyik tanár kilép, rögtön elfoglalja helyét a következő. Csak a második óra után van 10 percnyi pihenő. Az órák száma 5 egy délelőtt. Az elemi iskolák módszere mindezek dacára szerencsésen fejlődött, s a „Scuola serena” eredményeit Ferriere is nagyra értékeli. 1936. előtt a tananyag nem volt osztályonként részletezve, ezt De Vecchi kultuszminiszter vezette be. A túlterhelés, éppen a sok felvételi vizsgálat miatt, meglehetősen nagy. A tanárképzésben a gyakorlatot megszüntette Gentile, aki a didaktikának kevés jelentőséget tulajdonított. A tanári állásra pályázók állami versenyvizsgára jelentkeznek. A pontozás szerint válogathat állásban a vizsgázott. A kisebb pontszámú, de elfogadott vizsgával bíró használhatja a „tanár” címet, de rendes tanári állást csak újabb vizsga sikeres letevése után kaphat. Az ideiglenes tanárokat (meg-

bízott, helyettes) az igazgató alkalmazza. A kiváló tanárok külön rang-sorba kerülnek és soronkívül lépnek elő. Ezek sorából kerülnek ki az igazgatók is. A szolgálati idő 40 év, korhatár 65. életév. Magánórák adása nem tilos! (Egy csodálatos ország, ahol még a tanárnak is szabad külön tanítania, nemcsak a joghallgatóknak!) Az internátusok nagyobb része egyházi kézben van. A tanári pálya itt sem gazdagodási lehetőség, de a Professore címnek nagy tekintélye van.

**A Magyar Tanítóképző** 1938. évi szeptemberi száma Trefort Ágoston emlékének szenteli első sorait halálának 50-ik évfordulója alkalmából. Sok irányú érdeklődése mellett sokat utazott is. A külföldi szemlélete nem indította igazságtalan elragadtatásra, s Franciaországban is meglátta a mi viszonyainknál gyatrább közművelődési állapotokat. 35 éves korában lett kultuszminiszter. Nem volt a külső formák embere, közvetlen megbeszélésekkel intézte el legtöbbször az ügyeket. Középiskolai törvényei alapvetőek. Neki köszöni alapjait a mesteriskola, a zeneakadémia, az iparművészeti múzeum, a technológiai iparművészeti iskola, stb. Sokat köszönhetnek neki az egyetemek is. A tanítói nyugdíjintézet, a magyar nyelv kötelező népiskolai tanítása, az iparostanonciskolák létrejötte őt dicsérik. A felsőbb leányiskolák szükséges voltát felismerte. Ezeken kívül nevelői intézetet is szándékozott létesíteni; de itt nem számolt az étellel. Az élet más formákat kényszerített ki. De munkássága értékéből ez semmit nem von le. *Molnár Oszkár* „Az új iskolaév küszöbén” c. cikkében megállapítja, hogy egy új iskolatípus lépett egyenlőrangú társul a gimnáziumok mellé, a liceum, a tanítóképző intézetek bevezető iskolája. De ez élő valósággá csak akkor lesz, ha ezek a liceumok valóban meg is telnek. Ebből kiesendül az író aggodalma, hogy talán nem fog jelentősen több tanuló beiratkozni az új liceumba, mint eddig a tanítóképzőbe. Pedig ez nem volna megoldás. „A liceumra épített tanítóképzőnek számtalan értékére és kiválóságára folyóiratokban és egyéb lapokban sokan rámutattak.” Mi innen a szerkesztőségéből úgy látjuk, hogy a közönséghez nem jutó folyóiratokban igen, de a mindennapi életet erősen befolyásoló napi sajtóban nem eléggé propagálták az új középiskolát. Cikkíró nehéz javaslatot vet fel. A gimnázium csak az egyetemi tanulmányokra képesíthetne, a liceum pedig „minden más főiskolára.” Kiemelkedő cikke a folyóiratnak *dr. Kosáry János* nyomtatás alatt levő „Reálfilozófia” c. munkájának „Az anyag” című részlete. Ebben az anyag szerkezetéről való modern ismeretelemekig jut spekulatív alapon, azután az eddigi természettudományi ismeretekkel igazolja, és ezekhez fűzi elméleteit. Érdeklődéssel várjuk a teljes munkát!

**Pedagógiai Szeminárium** VIII. évfolyam 9. szám. *Dékány István dr.* „Az érzület neveléséről” ír. Először is megvilágítja az érzelem és érzület közötti különbséget. Az érzületek szoros összefüggésben vannak az akarat-tal: „Az érzület a csírázó rugók összefonódása.” A cselekvés létrejöttéhez érzület, aktuális rugók és külső körülmények szükségesek. Az érzületek nevelése azért fontos, mert az iskolában kevés alkalom van a cselekvésre. A „cselekvés” komoly jellegű. A munka-elv hatása alatt oly cselekvéseket

találtak ki a gyermekek számára, amelyek ál- vagy félmunkák. De a gyermeknek erre is szüksége van. Kérdés, hogy ezek emelik-e a motivumgazdagságot. Az érzelmi anyagból sok maradt meg az olvasmányokban, s ha az agyon-elemzés idejét is múlta, időszerű marad mindig a témakör. A motívumokra, a rejtett hátsó rugókra sok fejtegetés nélkül rá kell ébreszteni a gyermeket. *Gárdonyi Albert dr. a budapesti utcanevek történeti háttérét keresi és jogosultságukat vizsgálja* pár esetben. Általában az utcákat jelölő táblák alá kellene írni a történeti vonatkozásokat, hogy a névadás célját elérje: nagyjaink tetteinek megörökítését. *Pécsi Albert dr. cikke: „Az emberi élet értéke számokban.”* A cím nem fedi a tartalmat, az „értéke” szó bizonyára nyomdahiba. Statisztikai adatokról van szó, a német hivatalos évkönyv alapján. Legrészletesebb adatokat nyújt Amerika baleset-statisztikája. Szó van azután a gyilkosságok, öngyilkosságok, a gyermekhalandóságok számáról, illetve arányáról az egyes országokban. A betegségek elleni küzdelem következtében a természetes halál arányszáma erősen emelkedett. Azután megemlékszik a csecsemőhalálozásról és a születések korlátozásáról. A folyóirat e számának tanítási mintái: A legkisebb közös többszörös (ill. nem azonos nevezőjű törtek összeadása és kivonása) az elemi isk. V. osztályában; Történelmi eszményképem (fogalmazás az elemi isk. VIII. osztályában); A hazai ég csillagai (tanítás a középisk. III. osztályában).

Ugyanezen évfolyam 10. számában *Dr. Nosztopi László Szent István pedagógiáját* méltatja. *Gárdonyi Albert dr. a budapesti Szent-István-émlékeket* ismerteti. *Jankovits Miklós dr. a székesfehérvári tanügyi kiállításról* számol be. *Barton Imre a városi továbbképző iskolák helyzetéről* ír. Mi legyen a tanítási anyag azoknak a gyermekeknek a részére, akik a hat elemi elvégezték, más iskolában nem folytatják tanulásukat, de tanoncnak még fiatalok? Természeteszerű, hogy az anyag kiválasztásának valószínű jövő foglalkozásuknak megfelelően ipari irányúnak kell lennie. De specializálni nem lehet. Oly elemek veendők fel, amelyek minden, vagy legtöbb ipari pályán hasznos ismeretek. A folyóirat e számában közölt tanítási tervek a következők: Ah, hol vagy magyarok tündöklő csillaga? (történelem az elemi isk. V. osztályában); A gyermek és a hit (szülői értekezleten tartott tanítás az el. isk. IV. leányosztályában); Vizsga a VIII. leányosztályban. Könyv- és folyóiratismertetések után közli azután a folyóirat a Fővárosi Pedagógiai Könyvtár új beszerzéseit. Igen hasznos közlés!

**A Jövő Utjain** XIII. évfolyamának 3. száma „Megindulások és megoldások” vezető gondolat köré csoportosítja cikkeit. *Nemesné Müller Mária* úgy látja, hogy a pedagógus igazán kitűnő munkát csak akkor tud végezni, ha a tananyagnak minimumát jelölik ki iskolája számára, s a többletet gyermekei lelki képességeihez képest ő szabja mag. Ebben azután órarendi követelmények se zavarják! Így a tanító azt mélyítené ki, amihez tehetsége van, s így nevelő ereje növekedhetne. A tanító a ma uralkodó tanterveken túl közelebb juthatna a napi élet kérdéseihez, a nemzeti élethez. A szülőket aktívabban kell bekapcsolni. (Ne legyen a szülő csak ifjedt hallgatója és bókoló híve az iskolának.) Érvényesüljön az iskolában a környezetből folyó lelki adottsága a gyermeknek. De mindez csak úgy lehetséges,

ha a tanító a kísérletezéshez szabadabb kezet kap. A lehetetlen szabados-  
ságot megakadályozhatná a teljesen szabatos utasítás, a szakfelügyelők hu-  
zamosabb látogatása, a kísérletek objektív megbeszélése. Az ellenőrzés le-  
hetséges, mert meg vannak hozzá a tárgyilagos alapok, csak megfelelő  
személyekről kell gondoskodni. És ez a felügyelő hatóság ne a munkától  
menekülő, hanem a legjobbat akaró pedagógust lássa a tanítóban. Ez után  
szemelvények következnek *Loczka Alajosnak „A művelődés útja Ameriká-  
ban“* c. munkájából. *„Egy tapasztalt tanítómester“* közli gondolatait a ta-  
nítóképző intézet elkülönült alsó és felső tagozatra! A tanítóképzők mint  
növendékei hospitáljanak az elemi iskolában, mert ha nem lesznek is ta-  
nítók, de családapák lehetnek; szeressék meg a magyar gyermeket. Nyer  
a líceummal a néplélektan, a tekintélyszertet, a föld szeretete. Az akadé-  
mia két évét erre kevésnek és későnek találja. (Félő azonban, hogy a kö-  
zönség akkor nem fog a líceumban középiskolát látni, hanem csak némi-  
leg reformált tanítóképzőt.) *Szemes Gábor* a líceum és az akadémia szerepét  
a nőnevelés szempontjából veszi vizsgálat alá. Ugy látja, hogy a régi ta-  
nítóképző intézet elkülönült alsó és felső tagozatra! A tanítóképzők mint  
nőnevelőintézetek eddig is igen kedveltek voltak. Az új líceum az eddig  
hiányzó gyakorlati leánynevelő iskola. Tantervében az elméleti és gyakor-  
lati tárgyak úgy látszik helyes arányban vannak, s nyújtja mindazt, amit  
a családanyának és háziasszonynak tudnia kell és hasznos. Ezenkívül mó-  
dot ad, hogy a nő képességeit a betegápolás, gyermek- és népvédelem terén  
értékesítse. *Várkonyi Hildebrand* a cheltenhami kongresszusról szóló rész-  
letes beszámolóját ebben a számban befejezi. A sok-sok előadást, az azok-  
ban kifejtett eszméket és gondolatokat kitűnően és világosan foglalta össze  
a beszámolóban. *Dobainé Kolumbán Berta* a nyíregyházi Leánykalvineum  
nevelőintézetet ismerteti, és kiemeli, hogy árvaházuk nem érezteti a gyer-  
mekkel árvaház jellegét; a nem árva gyermekkel együtt dolgoznak, s ez  
mindkét félre igen jó hatással van. A nevelőintézet azonkívül egy két-  
éves tanfolyamot tart fenn olyan leánygyermek részére, akik valami ok-  
nál fogva nem lehetnek a tanítóképző tanulói (pl. rossz hallás), és mégis  
szeretnének tovább tanulni Általános műveltségi anyag mellett tanultak  
gép- és gyorsírást, főzni, varrni, dolgoznak a napközi otthonban. Így aztán  
kikerülve kenyér van a kezükben.

A folyóirat 1938. évi 4–5. száma a m. kir. Gyermeklélektani intézet  
nevelési és pályaválasztási tanácsadó ambulanciájának gyönyörű munká-  
ját ismerteti. *Dr. Schnell János*, igazgató-főorvos ismerteti a Gyermeklélek-  
tani Intézetet, a diagnózisok forrásait és a terápiát. Ezután többen kö-  
zölnek részleteket az Intézetben folyó munkából, hogy az érdeklődő tiszta  
képet nyerjen a gyermek körül fölmerülő problémákról, a tények megál-  
lításának és a segítségnek módjairól. Az egyes részletek címei: A gyer-  
meksorsok lélektanából; Rossz tanulók, rossz bizonyítványok; Ideges szü-  
lők, ideges gyermekek; Akik eltévedtek; Beteg gyermekek; A pályava-  
lasztók; Egy tehetséges fiú; Gyermekek a játszószobában; A szülők is-  
kolája.

A folyóirat szerkesztősége felhívást közöl lelkes tanítókhöz, gyermek-  
monografiák készítésére és beküldésére. A vizsgálati tervzet alapján a

következő kérdésekre keresnek majd feleletet: 1. Milyen nevelői hatások érik a gyermeket hazánk különböző vidékein és különböző társadalmi rétegeiben; 2. Milyen társadalmi adottságokon belül várható megfelelő eredmény; 3. Milyen körülmények között vállalhatja az iskola a vele kapcsolatos gyermekvédelmi intézményekre támaszkodva a családi nevelés kiegészítését és tökéletesítését?

**Az Iskola és Egészség** V. évfolyamának 4. számában *Schuster Ferenc* és *Tóth Tibor* „*Korszerű iskolapadok*” cím alatt ismertetik a Budapest székesfőváros tulajdonát képező modern csőpadokat. A típus megalkotói egészségügyi és technikai szempontból lehető tökéletes padot szerkesztettek. A padok könnyen szétszedhetőek, praktikusak. A tanulók átlagos testmagasságait figyelembe véve 15 különböző méretű padot terveztek (gondolva az első elemítől a VIII. gimnáziumig). Ezekből egy-egy osztályba négy különböző magasságú pad szükséges egyenlő számban. A különböző méretűek is könnyen összeilleszthetők. A főváros iskoláiban ezeket a padokat fogják bevezetni. *Fazekas Imre* néhány serdülőkorban mutatkozó tünetre mutat rá, amelyeket gyakran tévesen kóros jelenségeknek minősítenek. Ilyen a hosszantartó hőemelkedés, a szívnagyobbodás, az autonóm idegrendszer fokozott ingerlékenysége. *Elekes György* az iskolaorvosi intézmény kifejlődéséről közöl történeti adatokat. *Pápay Frigyes* ismerteti az 1936/37. évhen iparostanoncokon végzett iskolaorvosi vizsgálatok eredményeit, *Maksay Ferenc* pedig a Nyár-utcai iparostanoneiskolában végzett alkalmassági vizsgálatokat tárgyalja. Főképen az volt a kutatás célja, hogy az egyes iparágakban különösen igénybevett vagy káros hatásnak kitett szervek milyen kóros elváltozást mutatnak. *Zemplényi Imre* iskolai dolgozatok alapján megvizsgálta Nógrád-Hontmegye iskolásgyermekjeinek táplálkozási viszonyait. Sok szomorú adat tárul elénk.

*Strausz Tibor* az érzékeny gyermekek problémájával foglalkozik. Van-nak kórosan érzékeny gyermekek, ezeket csakis az orvos kezelheti megfelelően. De a leggyakrabban nem veleszületett és nem gyógyíthatatlan. Sokszor a szülőiféltés hozza létre, a gyermekek előtt hangoztatva az ő érzékenységet. Megnyilvánulásai ismeretesek. Gyakran visszahúzódo, félszeg magatartásban nyilvánul, amelynek alapokra a kisebbértékűség érzése lehet. De az érzékeny gyermek nem mindig szerény. Vágyának ki nem elégitése sokszor dührohamra vezet. Ezek sorából kerülnek ki a megfélemlítettek, a „játékrontók” és a durcások. Óvszere a helyes szülői bánásmód. Az iskolai fegyelem nem tehet vele kivételt, hozzá kell szoktatni a közösség gondolatához. Nyugodt modorban, türelemmel kell vele bánni. Dícséret és buzdítás jó hatással van, a szükséges feddés ne történjék más előtt, mert ez a fogynézőség érzését fokozza.

**A Fizikai és Kémiai Didaktikai Lapok** VIII. évfolyamának 3. számából a következőket emeljük ki. *Dr. Tóth Lajos* a *dimenzióelméletéről és alkalmazásairól* írt magasabb fokú tanulmányt. *Mérei Kálmán dr.* *kisebbségi kémiai előadási apróságai*: a levegő %-os oxigéntartalmának meghatározása magnéziummal; az elektrolitikus oxidáció és redukció szemléltetése;



az egyenértékű egyszerű meghatározása; az oldat fajsúlya nagyobb, mint a tiszta oldószeré; egyszerű előadási thermoskop; Gay-Lussac térfogati törvényének szemléltetése. *Szabó Ferenc a lumen és a lux fogalmát adja könnyen érthető és a középiskolában nyújtható módon. Dr. Cavalloni Ferenc „Légi Riadó az Iskolában”* c. cikke ma igen alkalmoszerű. A „Toldy Ferenc” budai gimnázium három tanára megszervezte és megszövegezte az osztályoknak szóló utasítást riadó esetére, s ezt minden osztályban kifüggesztették. Ennek alapján gyakorlatokat is tartottak. A közölt utasításokat némi helyi változtatással más iskola is jól felhasználhatja. Helyes gondolatot és eljárást ismertet *Bodrossi Lajos „Tudományos szabatoság — vagy didaktikai leegyszerűsítés?”* címen. A 13—15 éves gyermekek nem lehet egyszerre emelni a mai kultúrnívóra. Gyorsított ütemben át kell élnie a kultúrfejlődést. Nem hiba, ha a tényekről először csak megközelítő képet kap, s csak később és fokozatosan, az óraszámoknak és értelmének megfelelő mértékben egészítjük ki ismereteit. Ennek az elvnek alapján antropomorfizál a vegytanban és beszél „erősebb” és „gyengébb” elemekről, vegycsoportokról. Eljárásának helyességében megerősíti Kendall könyve: *Atomok világában.* (Kitűnő példát ad az elvnek a természettanban való alkalmazására G. Büscher: *Elektrotechnik in Bildern*, I—II. kötet, Stuttgart.)

A folyóirat VIII. évfolyamának 4. számában *Nagy L. József „A fizikai szertár kezeléséről”* ad néhány jó tanácsot. A szertáros szeresse szertárát és sokat tartózkodjék benne. Fontos a folytonos önképzés, hogy a szertár el ne öregedjék. Ha többen is használják az eszközöket, jóindulattal, szükség esetén szigorral is kényszerítse társait a rend betartására. Legyen a szertár könnyen áttekinthető, legyen benne rendszer. E célra a szekrények falait is fel lehet használni. Az eszközök mindig használható állapotban legyenek. A hibát tehát azonnal ki kell javítani, vagy javíttatni. A fiatalabb és járatlanabb tanár ne restelje a gyakorlottabb tanácsát kikérni, de ne várja, hogy helyette más végezze el a munkát. A kisebb és egy célt szolgáló szertári darabokat, kellékeket dobozokba ajánlatos tenni, címkével ellátni. Nagyon hasznos, ha minden darab alá helyezzük az eszköz céját, felhasználási módját, adatait tartalmazó feljegyzéseket. Amint valamely eszközre már nincs szükség, tegyük vissza helyére. A szertárt fejleszteni kell. Feljegyzendő a beszerzendő kellékek és eszközök. Ezek kiválasztásánál első sorban didaktikai szempontok legyenek vezetőek. Minden eszközt megérkezése után ki kell próbálni, hiba esetén a gyárnak azonnal visszaküldeni. A gyári leírások az eszköz mellett megőrzendőek. *Dr. Imre Lajos* a rádióaktív jelenségek középiskolai bemutatására közöl néhány egyszerű kísérletet mostani első közleményében. *Péchy Aladár* írása *„Tapasztalatok a fizikai munkáltató tanítás terén”* érdemel általános figyelmet. Az eljárás hibeivel szemben heves ellenzők is vannak, akik „pedagógiai visszaesésnek” tartják, vagy az elv és kivétel nem ismerése miatt helytelenítik. 1936—37. tanévben 14 középiskolában volt munkáltató tanítás. Péchy az ilyen tanítást vezető tanárok véleményét szedte össze és ezeket ismerteti. Az első kérdés: van-e értéke a fizikai munkáltató tanításnak? A válasz igenlő, mert fejleszti az apperceptív és asszociatív képességet, a logikus következtetést, a fogalmakról és törvényekről tisztább képet nyer a

tanuló, bővül a látókör, verbalizmustól mentes tudást épít ki. Fokozza a tárgy iránti érdeklődést, igénybe veszi a tanuló egész egyéniségét, jobban megbecsüli a tanuló a tanár munkáját, az eszközöket. Még leányokban is felébred a technikai kérdések iránt való érdeklődés. Ezt az eljárást tehát értéktelennek mondani nem lehet. A második súlyos ellenvetés, hogy a tanulókkal akar „felfedeztetni“ már régen megállapított törvényeket a munkáltatás. Ilyet csak a teljes félre-, vagy meg nem értés állíthat. Ilyen álláspontot foglal el a folyóirat egy előbbi számában olvasható egyik cikk. Olyan példát hoz fel, amilyen a Közokt. Tanács által kiadott Tájékoztatóban nem is szerepel. A tanuló pedig a kutatásban nincs teljesen magára hagyva; a tanárnak irányító szerepe van. Az sem kifogás, hogy 1–2 kísérletről vonnak le eredményt, tehát a módszer felületességre nevel. A tanári demonstrációk sem terjednek nagyobb számú kísérletre. Senki sem akarja az egész anyagot ily módon elvégezni. Az elv gyakorlati megvalósítására a fent említett Tájékoztató ad útmutatást. Alsó fokon egy kivétellel helyesnek találják a módszert az azt használó tanárok. E fokon főcél a megfigyelésre szoktatás, új fogalmak nyújtása és egyszerűbb törvényszerűségek megállapítása és mérések végzése. A fizikai gyakorlatok hasznosak, de nem helyettesítik a munkáltatást. Az eljárásnak vannak nehézségei: az eszközök nagyobb száma, a tanár nagyobb és nehezebb munkája, az osztály túlnagy létszáma. De az elv életre való, bevált, és ezért elterjedése kívánatos. Több hasznos cikk és apróság egészíti ki még a folyóirat ezen számát.

*Matzkó Gyula.*

**Der Deutsche Volkserzieher.** Az 1938. évf. 2. száma a *testnevelésnek* van szentelve. Lássuk a cikkei közül a következőket:

• **A tornaosztályzat.** (Hanns Bohla, Neusalz O.) Az osztályozás a tanítói hivatás egyik legnehezebb feladata. Az érvényben lévő osztályozási mód nem enged finomabb megkülönböztetést. A hármast pl. nem jelzi, hogy a különben tehetséges tanuló kellő szorgalom híján kapta-e a hármast, vagy a tehetségtelen tanuló megfeszített szorgalma eredményezte-e ezt az osztályzatot. Még nehezebb a helyzet a testgyakorlásnál, melynek megértékelése ma különös jelentőséget kezd kapni, hiszen az egészséget és a jellemet ma magasabbra kezdi értékelni, mint az értelmet. A testgyakorlás értékelésének politikai oldala is van, hiszen nagyjelentőségű országos szervezet áll mögötte. Eddig körülbelül 100 különböző szövetségben ápolták a testgyakorlást, egymástól függetlenül és közös cél nélkül. Politikai ellentétek ezen szövetségek felbomlásához vezettek. A Führer megbízásából Tschammer-Osten megszervezte az egységes torna- és sport mozgalmat. Az első alapkővet ehhez a szervezéshez az 1934-i nürnbergi harcjátékok rendezésével tette le. A saarbrückeni tornaünnep 1935-ben az első diadalt jelentette; 1936-ban a szervezet és annak jogi okfejtése befejezést nyert. Ma egy tökéletesen kiépített országos szervezet egyesíti az összes tornaegyesületeket, ennek kebelében minden sportágot ápolnak szakszerű felügyelet mellett. A német sport székhelye a testgyakorlási birodalmi akadémia, ahol egységes alapon neveleket és vezetőket képeznek ki. Elmélet, gyakorlat és intézkedés egymást

kiegészítve áll az ifjúság sportbeli kiképzésének szolgálatában. A föntiek-  
ből következik, hogy a testgyakorlás jelentősége jelentősen megnőtt s a  
tanulók testi képességeit komolyabb mérlegelés tárgyává kell tenni.

A tanuló testgyakorlási képességét és eredményét tehát osztályozni kell.  
Ez az osztályozás csak tervszerű megfigyelés útján történhetik. A megfigye-  
lés nemcsak igazságos megítélésre vezet, hanem alkalmas eszköz az erőki-  
fejtés s így az eredmény fokozására. A gyermeket meg kell ismerni, hogy  
őt vezethessük, neki tanáccsal szolgálhassunk, s végül osztályozhassuk. Mit  
mond nekünk a tornaosztályzat? Megmondja 1., hogy a többi társaihoz vi-  
szonyítva mit tud a gyermek, 2. hogy az osztály átlageredményéhez képest milyen  
helyzetképet mutat s 3. ezektől függetlenül milyen fejlődési fokozatot muta-  
tott a gyermek egy éven át. Mindhárom módszerű megfigyelés a tanulókat  
egy bizonyos ranglistába sorozza. Az első lista tartalmazza a legjobb ered-  
mény szerinti rangsort. A második mutatja az átlag eredmény szerinti rangsort  
s a harmadik a fejlődést kimutató rangsort, tekintetbe véve a gyermek tehetsé-  
gét is. Ez a három rangsor csalhatatlan képét adja az osztály tehetségé-  
nek és képességének. A tanulók testi képességének mérése csak ilyen maga-  
sabb szempontból ad értékes eredményeket, de sem a mérés, sem a torna nem  
öncél. Mögötte áll az erő kifejtés, az ügyesség, kitartás és a harc. S e mö-  
gött ott áll az ember, akinek arra kell törekednie, hogy testileg se áll-  
jon a szellemi erő kifejtése mögött. Hogyan történik a mérés? Az év elején  
gondos testi vizsgálat után 3 csoportba kerülnek a gyermekek; vannak 1.  
erősek, 2. normálisok és 3. gyengék. Most megfigyeljük és gyakoroljuk a  
szívet, tüdőt és az izmokat. A testgyakorlás programja egy éven át nyári  
és téli munkából áll: mindegyik pontozás alapján mutatja az egyénenkint  
elért eredményt. Minden ranglista első hat tanulója az úgynevezett győz-  
tes csapatot alkotja. Ehhez mérjük a többi gyermeket. Ezáltal igazságos,  
reális és nem látszateredmények kerülnek felszínre s az osztályozás is igaz-  
ságos lesz. Alább közlök egy ilyen érdekes értékelő törzslapot; rovatai a  
következők:

1. oldal. Iskola neve. A tanuló neve, kora, osztálya, nagysága, súlya,  
melikasa, izomfeszültség a karon és a combon, általános megjelenése, beteg-  
sései, gátlásai.

2. oldal. A) Nyárimunka (növekedési fejlődés.) A mérés ideje: május,  
június, augusztus, szeptember, a növekedés mértéke az első méréstől az utol-  
sógig. Teljesítmények számadatai havonta a 75 méteres és 150 méteres futás-  
ban, továbbá: gátfutás, gyorsúszás, magasugrás, távolugrás, súlydöntés. Ösz-  
szes teljesítmény pontokban. Ehhez járul még: úszás, kézilabda, erdei futás.

3. oldal. B) Télimunka. (Értékelés csoportbeosztással (I—IV.) A meg-  
figyelés ideje nov. dec. jan. febr. márc. Tornaszerek: Korlát, nyújtó, bak,  
lő, zsámoly, létra, rúd, megjegyzés: szertornában, nehéz atletikában, kosár-  
labdában való teljesítmény:

4. oldal. Áttekintő értékelés. (Az egyéni teljesítmény viszonyítva a  
csoportteljesítményhez.) 1. Nyári ranglista (átlagteljesítmény): pl. 1 hely a  
győztes csoportban. 2. A tornászok ranglistája (csoportértékelés): pl. 2 hely  
a győztes csapatban. 3. összteljesítmény: Nyári munka: kitűnő, téli munka:  
jeles. Végleges osztályzat: kitűnő.

**Mit követelnek az új „Utasítások” a német tornatanártól.** (Walter Kolibius, Moers.) Az 1937. okt. 1-én kiadott „Utasítások” kiemelték a testgyakorlást eddigi hamupipőke voltából. Ezzel azonban nagy követeléseket támasztanak a tornatanárral szemben. A testnevelő tanárnak először is szakítania kell a tornának azzal a fájával, mely a régi iskolában mint mellékszak valahol a rajz, zene és szépírás között foglalt helyet. Ma a torna kiváló helyet nyert. A Führer erről a „Mein Kampf”-ban így ír: „Az összes nevelői munka elsősorban nem a pusztá tudás bevágatására irányuljon, hanem makkegészséges testek felnevelését célozza. A szellemi kiképzés másodsorban következik. A népi állam szempontjából értékeesebb a testileg egészséges, szilárd jellemű és erős akaratú ember, habár nincs is tudományos képzettsége, mint egy bár szellemes, de gyöngye testű és jellemű ember.” A helyesen vezetett testgyakorlás nemcsak a testet acélozza meg, hanem hatással van a lélekre és a jellemre is. A gyerekekre a legjobban a nevelő példája, az ő személye hat. A testnevelő tanár különösen kell hogy példakép legyen magatartásban, fellépésben és teljesítményben. Elméleti tudás és gyakorlati képesség elválaszthatatlan a jó tornaoktatásban. Amíg más területen a nevelő mindig megtartja óriási fölényét a tanítvánnyal szemben, addig a tornatanárnak nehéz a helyzete, mert tanítványai nemcsak utolérhetik, hanem túl is szárnyalhatják. Ezért folytonos munkával a felszínen kell hogy tartsa magát még idősebb korában is. Saját tapasztalatai alapján, s a tanulók testi és szellemi növekedésének ismerete alapján mindig tudnia kell a követelmény mértékét. A tornatanárnak döntő szava kell hogy legyen a tanuló akaratú és jellembeli megítélésénél, mert hiszen ő előtte, a tornaóra örömteljes, szabadabb légkörében nyilatkozik meg a gyermek a maga igazi valójában. Itt mutatja meg gondolatait, érzéseit, hajlamait, szenvedélyeit stb. Ezért áll az ifjúsághoz legközelebb a tornatanár, s az ő tanácsadása és segítőkése mint legfőbb kötelessége súlyosan latbaesik.

Jahn a következő pontokban foglalta össze a tornatanár kötelességeit:

1. Ne adjon az ifjúságnak rossz példát. 2. A tornaóra alatt tartózkodjék olyan élvezetektől, melyektől az ifjúságot eltiltjuk pl. dohányzás. 3. Legyen közvetlen, ne adjon az előkelőt. 4. Legyen pontosan a tornatéren. 5. Tartsa be a törvényt önmaga a legszigorúbban. 6. Tornásszék serényen, feltűnés nélkül. 7. A tanulók társalgását irányítsa, s tartsa vidám és tanulságos keretek közt. 8. Ne legyen feszes, hanem komoly, de barátságos. 9. Mutasson lelkes magatartást, aki nem hiúságból, hanem ügybuzgóságból dolgozik. 10. Bánjon tanulóival úgy, hogy azok őt férfiként tiszteljék és szeressék. 11. A rejtett jótulajdonságokat hozza napvilágra, s fejlessze azokat. 12. A tornászó ifjúság között működjék mint idősebb barát és rendező. Ennél találóbb követeléseket még senki sem állított össze tornatanár részére. Szívelelje meg mindenki, mert hiszen a tornatanár feladata az ifjúságból egész embert alakítani. —

**Iskolatáborba vonulunk.** (Max Zummach, Kambz.) Iskolánk 350 fiú- és leánytanulóval sátorba vonult Rieth mellé. Ez erdős terület igen szegény lakossággal. A tábor kettéoszlott, külön a fiúk, külön a lányok. A

tábor a stettini haff egy igen festői pontján épült. A napirend<sup>1</sup> a következő volt: Hét órakor ébresztő, 7—8-ig reggeli torna, mosakodás, öltözködés, tisztálkodás, takarítás. 8—8.20 riadó és zászlófelhúzás, 8.20—9. reggeli, 9—12.30 csoportmunka, vándorlás, megtekintések. 12.30—15 ebéd, pihenés. 15—18. csoportmunka, vándorlás. 18—19. ének, sport, tábori játék, fürdés, szabadidő. 19—19.45 vacsora. 19.45—20. takarodó, a zászló bevonása, 20—21 tábortűz, 21 óra éjjeli lenyugvás.

II. Az iskolatáborunk munkatábor volt. A feladat volt ezt a kerületet tájbeli, történelmi, népi, gazdasági és politikai tekintetben feldolgozni, mégpedig Pomerániához és a birodalomhoz való viszonyában. Ezen felül át kellett élnünk a kapcsolatot vér- és föld, ember és táj, nép és természet között. Ez a nagyon szegény lakosságú kerület külön alkalmas volt ezeknek megfigyelésére. A jelenlevő 4 fiú- és 4 leányosztály mindegyikének megvolt a maga külön feladata. 1. A természet és a kultúrált táj. A talaj és a növényzet, állatvilág és ember életlehetősége. 2. Állat- és növényvilág, halászat. Megfigyelések: a halászat jelentősége a birodalom szempontjából, az élőlények függése a helytől, életközösségek az állat- és növényvilágban. 3. Mező- és erdőgazdaság. Az ember küzdelme a sovány termőfölddel; fahasznosítás, kivitel, feldolgozás, gyanta, erdei növények és állatok hasznosítása. 4. A kerület ipara: téglagyárak, vasművek, fűrésztelek stb. mutatják a függést a helytől, az életmódot, népgazdasági és politikai megfigyelések. 5. A kerület történelme: 1. a szlávssággal való harc. 2. Nagy Frigyes építő munkája: (Párhuzam a Führer alkotásaival.) 6. A nemzeti szocializmus harca a kerületben, mely itt különösen nehéz volt. 7. Népmozgalmak a családok történetének tükrében. 8. Néprajzi tanulmányok. A népi szellem megnyilatkozása.

Mindezek a munkák az emberekkel és dolgokkal való közvetlen érintkezésben készültek el. Minden gyermeknek volt egy munkafüzete, melyben minden megfigyelést bejegyzett. A pontos feldolgozás a tábor befejezése után történt osztálymunkával. Végül az összes csoportok beszámoltak munkájukról.

Ehhez a táborozáshoz még a következő megjegyzések fűződtek: 1. Az iskola és a Hitlerjugend ezáltal közelednek egymáshoz. 2. A tábor kemény katonai fegyelem alatt állt. 3. A gyermeket testileg, lelkileg és személyileg képezték. 4. A tábor tartalmi munkáját még a táborozás előtt gondosan elő kellett készíteni. A tábori munka minden tekintetben alkalmat ad a gyermekek iskoláztatására, mégpedig dolgozatok, leírások, szabad elbeszélések, művészi alkotások, rajzok, statisztikai táblázatok készítése és számítások által. Anyagot oktatási célokra bőven kaptunk a földrajz, történelem, német, természetrajz és számtan köréből. Nagy előnye ennek a fajta munkának az, hogy a gyermekek nem azért dolgoztak, hogy tanuljanak, hanem hogy alkossanak, a teljesítmény itt a munka fölött áll. 5. Tábort nem tud mindenki csinálni, csak tábori emberek képesek erre. Tehát a vezető tanítónak v. tanítónőnek ugyanazon törvények alatt kell élnie, a gyermekekkel együtt a sátorban aludnia, ugyanolyan ételmet élvezni, s táborszerűen öltözködni. A tábor olyan, amilyenek a vezetői. A közös táborban az emberek a maguk valóságában állnak egymással szemközt. A tanulók kritikus szemmel nézik úgy teszel-e, mint ahogy azt odahaza hirdetted. Jaj neked, ha szavaid és

tetteid nincsenek összhangban. Aki tábort akar vezetni, annak táborszerű életmóddal példát kell mutatnia: nappal és éjjel szolgálatra készen kell lennie, keményen, határozottan, katonásan. A beszéd világos és egyszerű legyen, ne zúgolódj, légy mindig vidám. Légy ember a német katona magatartásával és a német paraszt, vadász és halász frissességével. —

### **Friedrich Ludwig Jahn a testnevelésről. (Willi Drösser, Wittenberge.)**

**1. Harcias magatartásra való nevelés.** A testgyakorlásnak igen lényeges tartozéka a tornajáték. Tornatér el sem képzelhető játszótér nélkül. Különösen a harcijátékok azok, melyek az egyéniséget, a közösségi összetartást kifejlesztik. A harc a legnagyobb teljesítményeket követeli az egyéntől, ezért csak erőteljes testű ember vehet benne részt, károsodás nélkül. A Jahn-féle tornajátékok eleme a harc volt, s kitűnő előkészítést képeztek az élet számára. Jahn célja a „tett embere” volt, s ez a célja a mai nevelésnek is. A mai játékok a futball, kézilabda stb. igen alkalmasak az ifjúság küzdő szellemének felkeltésére; de nem kevésbé alkalmas a harcias magatartás kifejlesztésére a birkózás és az ökölvívás sem, különösen az utóbbi az, mely támadási szellemet, s villámgyors elhatározást követel, egyben megacélozza a testet, s képessé teszi a testet a fájdalom bátor elviselésére. A mai nemzedék is a tett embere akar lenni, ezért aktuális a jelszó „vissza Jahnhoz”. —

**2. Jahn természetes tornája.** Tornáját a természetesség jellemezte. Kiinduló pontja az erdőn-mezőn való hancúrozás volt. Gyakorlatainak elemei életformák voltak mint pl. járás, ugrás, dobás, függeszkedés, mászás, támaszkodás, vagyis csupa olyan tevékenység, mely az életben gyakori. Ezek gyakorlása természetes környezetben menjen végbe, tehát nemcsak sík földön, hanem meredek lejtőkön, hepe-hupás talajon is. Ma sem tehetünk bölcsebbet, mint ha követjük tanácsait, s ápoljuk az erdőn-mezőn való szabad mozgást.

**3. A leányok testnevelése.** Jahn felfogását a nőről ez a három szó tükrözi: háziasszony, hitves, anya. A nőnek is kell a testgyakorlás, de ez legyen mérsékelt és nőies. Itt is először egészséges és erős testet kell nevelni, hogy ezen az alapon egészséges lelki és szellemi élet kivirágozhassék. A női nevelés célja a jövőendő anyát veszi tekintetbe, ehhez igazodik a testgyakorlás is. A leány tornája ne csak vidám játékból álljon, hanem komoly munkából is. Ne kerülje ki a megerőltetést, tehát korlátok közt neki sem árt az egészséges küzdelem. Igazi területe azonban a népies tánc, ritmikus torna és a vándorlás. Utóbbi különösen kedélyképző. A torna célja olyan leányok nevelése, akiknek teste erőteljes, lelkük tiszta, szellemük magasröptű, mert a nő legyen büszke, de barátságos, hű és bensőséges, férjét szeresse, s gyermekeinek éljen.

*Jármai Vilmos.*

# A Cselekvés Iskolája

## PEDAGÓGIAI FOLYÓIRAT

---

Kiadja az állami polgári iskolai tanárképző főiskola gyakorló iskolájának  
tanári testülete

Felélős szerkesztő KRATOFIL DEZSŐ

---

Megjelenik évenként 5 kettős számban. Előfizetési díj egy évre 12 pengő.  
Szerkesztőség és kiadóhivatal: Szeged, Boldogasszony-sugárút 8. szám.

---

### A hazatérő Felvidék.

A magyar Hiszekegy volt a mi mindennapi imánk, amióta elfogult és félrevezetett bírák Trianonban kimondták egy nemzet halálos ítéletét: Hungariam esse delendam. Azóta robotos esztendőök munkás hétköznapijai következtek. Húsz esztendő után ma ünnepelünk először. A magyarok Istene meghallgatta könyörgésünket. A bécsi felebbviteli tárgyaláson igazságosabb bírák a trianoni ítéletet feloldották. A belvederi határozattal az ősi föld egy értékes darabja tér vissza Szent István koronájához: 11 magyar város, mintegy 780 község, 12 és félezer négyzetkilóméternyi területen több mint egy millió magyar lélek.

Örömnépeken és gyásnapokban gazdag történetünk mai fordulóján mély megilletődéssel állunk meg a magyar faj és a magyar állam csodálatos ereje előtt. Ez az erő parancsolta vissza a magyar föld egy elrabolt területét Szent István koronájához. Ez az erő fog minden magyar lelket és minden magyar rögöt visszahúzni oda, ahová vér és jog szerint tartozik. Fanatikus hittel hisszük, hogy ez a történelmi erő a trianoni gyásnapokat is örömnépekké fogja változtatni, miként a múltban is termékeny, új korszak megindítója lett Augsburg, Mohi, Mohács és Világos.

---

\* Elhangzott a Főiskola 1938. november 5-i Felvidékünnepélyén.

Hódoló tisztelettel adózunk a mai napért a legelső magyar embernek vitéz nagybányai Horthy Miklós kormányzó úrnak, akinek bölcs és bátor kormányzása a magyar állam hajóját ehhez az állomáshoz elvezette. Ő volt az, aki visszatartott bennünket a sötétbeugrástól a kalandos kísértések óráiban és erős kézzel cselekedett, amikor tenni kellett.

Forró hálánkat tolmácsoljuk a Kormányzó Ur munkatársainak, a magyar állam húsz éven át volt konzulainak, kis országunk kálváriátjáró nagy államférfiainak, akik kitartással, bátorsággal és önfeláldozással vonaton, repülőgépen és a tárgyaló asztalnál ezt a nehéz harcot végigharcolták és a magyar ügyet diadalra vitték.

Illesse köszönet a hazatérő Felvidék és a csonkaország minden lakóját is. Kösznjük felvidéki testvéreinknek a könnyeket, amelyeket értünk hullattak, a sebeket, amelyeket értünk kaptak, köszönjük húsz esztendő minden megpróbáltatását. Köszönjük, hogy annyi üldözés és kísértés között magyarok maradtak. A csonkahaza fiainak pedig köszönjük a példás együttérzést és fegyelmet, hogy a haza ügyét párt és világnézeti különbség nélkül minden más érdeknek elébehelyezték.

A soha el nem múló hála érzelmei szállnak a három baráti nemzet és annak nagy fiai felé, akik e történelmi napokban mellettünk álltak és ügyünket győzelemre segítették. Tisztelettel tudomásul vesszük, hogy a november 2.-i rendezés a népi elv jegyében történt, és várjuk annak folytatását is. De sohasem feledkezünk meg ezeréves történelmi jogunkról és ha majd Európa rendezése más elvek szerint történik, mi is ott leszünk.

Mi, akik Nagymagyarországban töltöttük ifjúságunkat, húsz évvel ezelőtt egy ilyen verőfényes őszevi napon dülő csaták után egy halálos kórtól gyötrődő édesanya betegágyához érkeztünk, akinek fájdalmát megsokszorozta legdrágább gyermekeinek elrablása. Ti a mai nappal vérontás nélkül egy megnagyobbodott Magyarország birtokába juttok. Szép és nemes feladat vár rátok: a megnagyobbodott haza megtartása és felvirágoztatása. Szeressétek ezt a vérrrel öntözött földet és minden erőtökkel dolgozzatok érte.

Ebben az ünnepélyes órában, amidőn a legfelsőbb Hadúr parancsa értelmében a magyar honvédség átlépi a trianoni határt, minden érzésünk és vágyakozásunk a Felvidék megszentelt földje felé száll. Látjuk lelkiszemeinkkel a vezérlő feje-



delmet, amint kilép kosicei börtönéből és élére áll egy millió bújdosó magyarnak. Minden reményünk és vágyódásunk tárgya a felszabaduló Felvidék. Onnan várjuk egy jobb jövő hajnalhasadását. Sóvárogva várjuk, hogy vadregényes tájai megszépítsék a csonkahaza földjét, harcokban edzett fiai megsokasítsák a magyar föld népét, kultúrában kifinomult vonásai megnemesítsék a magyar nép arcát, a lelkét pedig töltsék meg tetterős elszántsággal, hogy hinni, remélni és dolgozni tudjunk a megnagyobbodott Magyarországért.

*Dr. Eperjessy Kálmán.*

## Nevelés és gyakorlati lélektan.

(Husadik közlemény.)

### Akarás, elhatározás és értelmesség.

Az akarásnak lélektani és jellemtudományi szempontból egyaránt fontos és központi kérdését vizsgáltuk legutóbbi közleményünkben, mikor az indítékok szerepéről tettünk néhány észrevételt. „Amilyenek az ember állandó akarati indítékai, olyan a jelleme”; ez az általános elv, melyből kiindulva vizsgáltuk az indítékok mivoltát, egymás közötti harcát s végül egyik motívumnak, vagy motívumcsoportnak az akarásban való győzelmét, és vizsgálódásunkból levontunk néhány nevelési szempontból fontos következtetést. Most újra visszatérünk az akarás indítékainak problémájára, de e kérdést más oldalról akarjuk tekinteni; olyan oldalról, amely méltán sorakozik fontosság szempontjából a fentebbiek mellé. Ez az indítékok harcát befejező rendkívül fontos mozzanat: a *döntés*, az *elhatározás*, a *választás* mozzanata, melyet kitűzött célunk elérése végett tüzetesebben meg kell világítanunk. Ha ugyanis a jellem az emberi személyiség jellegzetes *életvezetésében* nyilvánul meg, akkor a jellem épen az élet folytonos döntéseitől, a lehetőségek között való választások sorozatától függ; az indítékok szerepe is rendkívül nagyjelentőségű, mert akarati döntésünk, választásunk rájuk irányul; de a lényeges és fontos mozzanatot mégis épen a döntésben látjuk, benne valósul meg az igazi tett, az akarás.

*Delacroix*, a Sorbonne volt lélektan-professzora, összefoglaló nagy művében (*Les grandes formes de la vie mentale*. Paris, 1934. 176—177. l.) így domborítja ki a választás és döntés je-

lentségét az akaratfolyamatban: Az indítékok harca önmagában véve csak akkor vezet el a valódi akaráshoz, ha egy egészen új jellegű mozzanat járul hozzá: ez a *választás*, a felmerült motívumok között. Az *akarás lényege* éppen ebben az új jelenségben van: a döntésben, a választásban, valamely indítékban való megnyugvásban. A döntésben összetlálkoznak s egybeolvadnak a következő elemek: *értelmünk* tevékenysége, *egész személyiségünk* és a rendelkezésünkre álló *eszközök* az elhatározás végrehajtására; az elhatározás jelenti azt a pillanatot, mikor az előkészület véget ér és egész személyiségünk áttér a *cselekvésre*, a végrehajtásra. — Ebből következik, hogy hézagosak maradnának neveléslélektani fejtegetéseink, ha nem szentelnénk külön figyelmet az akarás ezen fontos mozzanatának.

1. Tekintsük elsősorban az *értelem szerepét* az akaratilag döntésben és választásban és feleljünk ezzel egyúttal arra a kérdésre is, mily szerepe van az értelemnek a jellem alakulásában?

a) Kétségtelen, hogy az értelemnek hatáskörében kell eldőlnie annak, melyik indítékot válasszuk ki a különböző értékvonzásokkal kecsegtető lehetőségek közül; az olyan elhatározásokat, amelyeket nem előz meg az értelem mérlegelése, melyek tehát az ösztönök, impulzusok, érzések, vagy a gépies megszokottság erejében jönnek létre és ezeknek a bélyegét viselik magukon, nem lehet teljes értékű elhatározásoknak, vagy igazi „választásoknak” nevezni. Igaz ugyan, hogy az ilyen döntések és elhatározások is a személyiség bensejéből erednek, reá nézve jellemzőek, egyéniek, — de nem teljes értékűek, és nem is valóban „akaratilag” tevékenységek; hiányzik belőlük a valódi döntésnek, választásnak egy lényeges előzménye és ez az *ítélet*. A döntés igazi teljességéhez az értelemnek ez a nagyértékű tevékenysége, az ítélet, nélkülözhetetlen. A mérlegelő, összefoglaló és döntő ítélet annyira fontos elem az akarásban, annyira meghatározó és lényeges mozzanat az indítékok, érzelmek, tendenciák, vágyak, külső tettek, stb. mellett, hogy *Dewey* és *Lapie* egyenesen erről az elemről nevezik el magát az akarást, és az ítéletet tartják az akarás legbenső lényegének.

*Dewey* szerint az „akarás” névvel olyan magatartásokat, a személyi teljes létnek oly módjait illetjük, amelyekben megnyilvánul az illető lénynek kezdeményezőképesége, és az az *értelmessége, amellyel az geyes eszközöket a megfélelő célokra fel tudja használni*. *Lapie* is hasonló véleményen van, amikor kifejti, hogy az „akarás” fogalma voltaképpen *ítéléseinket és a hozzátartozó lelki jelenségeket egyesíti* magában; az „én” akkor tartja magát valamely cselekedet szerzőjének, mikor úgy érzi, hogy azt a saját *ítéleteivel* előkészítette, és előre meghatározta.

Mi nem vagyunk ugyan azon a véleményen, mintha az akarás ténye az ítéletben állana és lényege abban kimerülne; még:

ahhoz sem járulhatunk hozzá, hogy a döntés, elhatározás, választás jelensége is egyedül az ítéssel kezdődik és végződik; mind az akarásban, mind az elhatározásban más fontos elemeket és összetevőket is észreveszünk. Viszont megegyezünk a fentebb említett szerzőkkel abban, hogy az ítélet, a valódi, teljes értelmű és teljes értékű akaráshoz lényeges elem gyanánt hozzátartozik.

Kísérreljük meg leírni azt a szerepet, melyet az értelem játszik az akarati döntésben, vonjuk meg azokat a határokat, melyeken belül az értelem az akarásnál tevékeny s melyeken kívül az elhatározáshoz más jelentős tényezők is hozzátartoznak.

Az indítékok harcát az értelem úgy szemléli, mint egy gondos és mérlegelő *elnök*, aki egy parlament vitáin vesz részt s akinek kötelessége *minden érvet meghallgatni, értéküket lemérni, a vita anyagát összefoglalni s végül határozatot hozni*. Az indítékok küzdelmének a bölcs és erélyes elnök *idejében véget vet*; nem engedi, hogy a vita a végtelenségig elnyúljon, de nem engedi meg azt sem, hogy *semmitmondó érvek* vegyüljenek a valóban értékes és bizonyító erejű gondolatok közé. Minél számosabb valamely parlament, annál valószínűbb, hogy belesik a tömegek lélektani hibáiba, a határozatlanságba, vagy a rossz és értelmetlen határozatok hozásába. Szükségés tehát, hogy az elnök — a személyiség, az „én” — az indítékok parlamentjében ugyancsak ügyeljen arra, hogy kevés, de valóban nyomatékos érvet engedjen csak felterülni a kérdéses ügy *mellett és ellene*, hogy kiirtsa az alaptalan aggodalmakat, skrupulusokat, látszatérveket és hamis nehézségeket, vagyis kell, hogy *teljesen tárgyilagos és igazságos legyen*. Az értelem tehát, a lelki parlament elnöke, az igazság és lelkiismeret fényében vizsgálja meg, szűrje meg az összes fontos és lényeges indítékokat. Az értékes akaráshoz ennél fogva *bölcsesség* szükséges, mert csak a bölcs ember tud valóban *helyesen ítélni*. A bölcsesség a fent említett értékes lelki tulajdonságokon kívül magába foglalja az önzetlenséget, önmagunk fölé emelkedést, elfogulatlanságot, a mérlegelés és összehasonlítás és kritika képességét is és minél több tapasztalatot. A tapasztalás és széles látókör biztosítja az elhatározás helyességét, mert számol minden következménnyel, minden eshetőséggel. Az értelemnek ezen sajátosságai mind szükségesek az érett, bölcs és biztos ítéléshez, mint az akarásnak és jellemnek szilárd alapjához. Viszont ezek bármelyikének hiánya a jellemnek valamilyen fogyatékoságát vonja maga után, amilyenek: a *határozatlanság, következetlenség* a cselekvésben, az *aggodalmaskodás* (skrupulocztítás), mely a tények helytelen értékelésében nyilvánul, az *önállótlanosság, az elhatározások halogatása, félenkség és bátortalanosság* az élet kis és nagy dolgaiban stb.

Az értelem ezen *ítéletének*, a végső verdiktnek különösen két sajátossága érdemel figyelmet az összesek közül, amelyeket fentebb elég nagy számban felsoroltunk: az ítézés *biztossága* és könnyű (de nem könnyelmű) *készsége* (*promptitude*); ez az utóbbi némelyek szerint már nem is az értelemből eredő sajátosság, hanem az — akarás energiájából származik, mert a lényege abban áll, hogy az ítézés számára biztosítja a vítának kellő pillanatban való befejezését, és megóvjaa a kritikai értelmet az indítékok és érvek között való végtelen hányattatás veszedelmétől. Mi azonban azt véljük, hogy az ítélet könnyű és az adott pillanatban épen megfelelő funkcionálása, a „prompt“ készség, végső elemzésben mégis csak az ítélő értelemről függ: hiszen a *kellő pillanatot és az érvek, indítékok súlyát, stb.* csakis az értelem mérlegelheti és csak ő állapíthatja meg.

Az ítélet könnyű és rugalmas készsége, és biztossága, ha állandósul, egy értékes *jellemvonást* alakít ki bennünk, a *határozottságot*. „Határozott“ jellem az, aki biztosan ítél az életnek kis és nagy ügyeiben és akinek ítélete oly jól és rugalmasan működik, mint a hibátlan gép, Paradoxonnal fejezve ki gondolatunkat, elmondhatjuk, hogy „leghatározottabb jellem az, akinek sohasem kell határoznia“, — azaz, akinél az ítélet viszonylag gyorsan, és símán követi az érvek és indítékok felsorakozását. *W. James* ezt a határozottság eredő forrását a *figyelem koncentráálásában* találja meg; ha egész személyiségünk minden részét egyetlen célra, egyetlen dologra összpontosítjuk, ha csak egyetlen célt tekintünk, mikor az indítékok sorozata felvonul tudatunk előtt, akkor könnyűvé válik az utolsó szó kimondása, a határozott és biztos ítélet. Az értelem munkáját tehát az összpontosítás, a lelki koncentráció könnyíti meg s teszi eredményessé.

b) Az akarás irányításában azonban az értelemnek még más feladat is jut osztályrészül azon kívül, melyet az imént vázoltunk. Az értelem minden elhatározás előtt ítél, akár életünk nagy fordulópontjain állunk, akár mindennapi kis tevékenységeinkről van szó. Ezen folytonos döntés-sorozat azonban csak akkor ölti magára valamely jellemességnak képét, ha benne *határozott irányvonalak* fedezhetők fel, ha választásaink, döntéseink egységes stílust mutatnak. Mi biztosítja a kis és nagy cselekvések roppant számában és kimeríthetetlen változatosságában a jellemnek stílus-egységét? Ezt az egységet a személyiség *tevékenységi elvei*, életfelfogásának *vezető gondolatai, sarkalatos igazságai* adják meg a cselekvések hullámozó tömegének, mely azok nélkül nem volna egyéb, mint következtelenségek és változatosságok diszharmonikus sokasága. Az *életelveket* viszont ismét az *értelem köréből* merítjük. Az értelem, mely magának életigazságokat, vezérlő elveket, hitet és világszemléletet alkot, ezekkel egyúttal gyakorlati cselekvéseink legfőbb irányait megszabja, kitűzi az élet égboltozatára az eszmények és igazságok csillagait, melyek szerint egész életünknek és minden

cselekvésünknek igazodnia kell. Az értelemnek ez a munkája már az indítékok felmerülésében és fölülkerekedésében is megnyilvánul. Döntően azonban éppen abba a végső ítéletbe avatkoznak bele életelveink, amely nélkül nincs igazi akarás és cselekvés. Világos ebből, hogy az értelem szerepe nem korlátozódik csupán arra az alaki feladatra, melyet az imént úgy jellemeztünk, mint a „parlament elnök” szerepét, hanem az értelem vezérlő hatalma és sokkalta fontosabb tevékenysége akkor fejti ki hatását, mikor életelveinkre eszméltet bennünket döntéseink előtt és döntéseink közepette.

Hogy az értelem erre a *jellemalakító* (Leibniz így mondaná: „determináló”) feladatára képessé és méltóvá váljon, ahhoz az értelem alaptulajdonságain (tárgyilagosság, mélység, a lényeges dolgok elválasztása a nem-lényegesektől, kritika, stb.) kívül még *előkészületre és gyakorlásra* is múlhatatlanul szükség van. Honnan merítse ugyanis értelmünk a helyes és óvatos ítéletekhez a kellő képzettséget, ha nem a gondos előkészületből és az értelem képességeinek gyakorlatából? Ezekre pedig az *önvizsgálat* (lelkiismeretvizsgálat), az *önismeret*, a *világismeret* és az *elmélkedés* vezet el.

Az önnevelésnek és a vallásos lelki életnek régi és új mesterei annyira kidolgozták már az elmélkedés módszerét és egyéniség- s akaratformáló erejének oki magyarázatát, hogy ezen a téren újat mondani nézetünk szerint lehetetlen volna (v. ö. *Lindmorsky*-nak a 19-ik közleményünkben ismertetett műveit, melyekben, mások mellett, különösen *loyolai* szent *Ignác* híressé vált elmélkedési módszerének lélektani előnyeit hasznosítja). Ha valami szilárd gerincet adhat az akarás és elhatározások életreszóló alakításának, akkor az a vallásos világszemlélet és a reá nevelő elmélkedés. A nevelés-lélektan tehát nem tehet jobbat, mint, ha ezt ajánlja az önnevelés számára, úgy, mint azt *Payot* is teszi az akarat neveléséről írt híres könyvében, melynek egyik legismertebb és legtöbbször idézett helye éppen a vallásos inspirációból fakadó módszeres elmélkedést ajánlja (akár kötött, akár kötetlenebb formában). Meg kell jegyezni azonban, hogy az elmélkedésnek, akár vallásos a tárgya és az inspirációja, akár pedig valamely hétköznapi (pl. üzleti) tevékenység és számítás, mindig megvan a maga nagy hatása; nagyobb és eszményibb, ha a vallásos gondolkodás légkörében él, kisebb körű és nem eszményi, ha leszáll a végső értékek magaslati légköréből, de jótékony hatása kétségtelen (v. ö. *Dwelschauvers*: *L'exercice de la volonté*. Payot, 1935. Ezt a művét a francia Akadémia megkoszorúzta). Az elmélkedés hasznát *mindennemű elhatározásaink* alakítására, a következőkben domboríthatjuk ki: Az elmélkedésben egy-egy oly kérdés, részleteit világítjuk meg magunknak képzeletünk, elemző és oknyomozó értelmi munkánk segítségével, amely vagy hasznukra szolgál gyakorlati

magatartásunk alakulására. Gazdag tapasztalás egy emberéleten keresztül, feldolgozás nélkül semmit sem ér, még kevés tapasztalás nagyon értékes tanulságokat rejt számunkra, ha feldolgozzuk. Ez a feldolgozás a zelmélkedés, melyben egy-egy fontos gyakorlati esetet, vagy igazságot teszünk megfontolás tárgyává, belőle tanulságokat vonunk le, s ezeket magunkra alkalmazzuk. Az ilyen elemző, lényegkereső, mélybehatoló, következtető értelmi munka, — különösen ha bármilyen végső elvek állandó felhasználásával történik, — kitűnő alapot ad nemcsak a következetes gondolkozás kiépítésére, egy rendszernek elménkben való kialakítására, hanem a síma, gyors és biztos ítélésre is, mely nélkül nem tudunk értelmes és értékes akaratú döntésekhez jutni. Az elmélkedéshez fizikai és lelki nyugalom és csend szükséges, s azért ajánlják a lelki életnek vallásos (és profán) mesterei a magányt, a mindennapos elmélkedés koncentrációjának ezt a nélkülözhetetlen légkörét, melyben egyedül tudnak a magasabbrendű lelki tevékenységek kifejlődni. A szokássá vált elmélkedésnek egyik legértékesebb gyümölcse bizonyos (életfelfogás és) *életterv* lesz, melybe a mindennapi élet cselekedetei mozaik-szemek és részlettervek gyanánt fognak beleszövődni; mert aki ilyenformán messziről előkészítette az egyes ítéleteinek útját és módját, az könnyen fogja megtalálni a következetes és gyors megoldásokat, és szinte észrevétlenül, nehézségek nélkül halad előre. Ez az értelme annak a fentebb idézett paradox tételnek, hogy „a leghatározottabb egyének azok, akiknek legkevésbé alkalmuk van határozni.”

Az elmélkedés mellett az *olvasmányok* is nagyban segítségünkre lehetnek az ítéléstevékenység mérlegelésében és gyakorlásában. Ennél a pontnál azonban szükséges, hogy egy esetleges tévedés forrására is rámutassunk. Sokan azt hiszik, hogy nagyszerű haladást tesznek saját akaratuk és jellemük nevelésében, ha buzgón olvassák, annak a hatalmas irodalomnak a termékeit, amely az akarásról, annak mechanizmusáról és gyakorlásáról szól, vagy szorgalmasan hallgatnak hasonló előadásokat, stb. Ez tévedés. A sok olvasmány hatása mindaddig csupán a *képzelet* terén marad meg (ha ugyan megmarad, míg az olvasó, vagy hallgató pusztán *passzív* felvevője marad az akaratot megindítani hivatott gondolatoknak. Sokan esnek áldozatul annak az illúzióknak, hogy hallva, megértve és elképzelve bizonyos tevékenységeket, — azokat már véghez is viszik (a közeljövőben). A gondolat az ítélés útján, a *döntések alkalmával* csak akkor válik cselekedetté, ha előzetesen *tevékenyen* feldolgoztuk, magunkévá tettük, azaz: ítélésünk mechanizmusának alkotó részévé tettük. Épen ebben a feldolgozásban különbözik az elmélkedés (elmélkedő oktatás) a pusztá hallomástól és tudomásvételtől. — Az itt fejtegetett igazságokból következik, hogy a lélektani szempontból helyesen feldolgozott olvasmányok valóban értékes elősegítői az akarás- és jellemnevelésnek, még pedig épen azon a ponton, melyet most vizsgálunk: az *ítélés logikai és világnézeti megalapozása* tekintetében. Hősök, szentek, önmaguk és a világ alakításában nagy egyéniségek életének feltárása és elemzése

mindenkor termékenyítő hatással volt és lesz is, különösen a fejlődő elmékre. Az önnevelésnek elmélkedő és elmélkedésre készítő irodalma.

Az *önismeret*, melyhez az *önmagunk vizsgálata* vezethet el, szintén egyik előfeltétele és előmozdítója az ítézés helyességének és a belőle következő elhatározásnak. Ha ismerjük saját személyiségünk eredeti, és egyéni vonásait, ha az illúziók és szépítő csalódások fátylát kíméletlenül eltávolítjuk saját gyengeségeinkről, ha szemtől-szembe tudunk állni leplezetlen és valóságos énünkkel: akkor olyan értelmi magaslatra jutottunk el, ahonnan az indítékok harcának áttekintése s azok befejezése sokkal könnyebb, mint az önmagunkkal szemben való elfogultság lapályaiból. A valódi önismeret nehéz dolog és ritka jelenség. Schol annyi csalódás nem fenyeget, mint az önismeretben; mert „éppoly könnyű magunkat megcsalni, anélkül, hogy észrevennők, mint amily nehéz megcsalni másokat, anélkül, hogy észrevennénk“ (La Rochefaucauld). „Ich kenne mich nicht und Gott soll mich auch davor behüten“, — mondotta Goethe *Eckermannak*. „Ce qu'on dit de soi est toujours poésie“ (Renan); amit az ember magáról mond, az költemény; — vagy legalább is sok költészet van benne ... Mégis, el kell határozni magát mindenkinek, aki az önnevelés és akaratnevelés nehéz munkájára vállalkozik, hogy énjének, személyiségének oly tárgyilagos megismerésére törekszik, amilyen csak lehetséges számára.

Ennek az önismereti munkának elmozdítása néhány motívumot és vezető szempontot ajánlunk e helyen:

Az önismeret *kísérleti vizsgálata*i arra az eredményre vezettek, hogy amidőn saját tulajdonságainkat értékeljük, általában a *kíváncsi* sajátosságokat a valóságnál magasabbra, a nem kíváncsiakat a valóságnál alacsonyabbra becsüljük; egyéniségünk *erős* és *gyenge* pontjait azonban körülbelül tárgyilagoson ítéltük meg. — Ugyancsak megállapítást nyert az a tétel is, hogy az önismeretben és önmagunk értékelésében sokkal *valószínűbb* a *csalódás* az *egocentrikus* hajlandóságú személyiségeknél, mint az *altruista*, *heterocentrikus* beállítódásuknál; az egocentrikus emberben ugyanis sokkal nagyobb a belső (hamis) biztonságérzet és ez önmagával való megelégedés, mint a heterocentrikus személyiségben; ez utóbbi ugyanis tudja a saját magát is mintegy „kivülről“, „más ember szemével“ nézni s így megvan az alapja a tárgyilagos bírálathoz, míg az egocentrikus embernél ilyesmi (teljességgel) hiányzik. Viszont azok, akik altomisták és heterocentrikusok, és így becsületesek törekuszenek lenni magukkal szemben is, annak a veszedelemnek vannak kitéve, hogy alábecsülik saját maguk értékeit és így szintén vétnek az önismeret tárgyilagossága ellen. — Sok tévedés forrása lehet az önismerésben az önmagunk *tendenciáinak*, *érzéseinek*, *eszméinek elfojtására* irányuló, hol jogosult, hol jogosulatlan hajlam is. Akikben ilyen hajlam erősen kifejlődik, azok könnyen egészen más akaratú és cselekvési indítékokat képzelnek el és élnek át magukban, mint aminek valódi lelki szerkezetüknek és hajlamaiknak valóban megfelelnek. A lelki betegségek határán állva, az ilyen egyének paranoiás és hisztériás jelenségeket is mu-

tatnak. De még azok is *csalódhatnak alaptendenciáik, törekvéseik működésében*, azaz előre nem látott körülmények között való viselkedésükben, akik a fentebbi lelki bajoknak nincsenek alávetve; tendenciáink működését nem tudhatjuk előre, összeeserélhetjük szerepüket saját életünkben (amiből pl. elégedetlenségek származhatnak, vagy félreértések stb.), úgy, hogy bizonytalanságoknak mindig ki vagyunk téve saját magunkkal szemben. Ezen most említett diagnosztikai tévedés alkotja egy újabb, érdekes elmélet szerint *Ibsen* jellemeinek alaphibáját (*Erdős*: Felsőbbrendű tévedéseink *Ibsen* drámaiban. *Eszttétikai Füzetek* 6. sz. 1938.). Amit vágyaink elének kápráztatnak önmagunkról, azt könnyen valóságnak nevezzük, előítéleteinket mindenek felett. — Ezek a nehézségek azonban nem mentenek fel senkit sem az *önvizsgálat* folytonos megújuló kötelessége alól.

Az *önvizsgálat*, melynek egyik alakja a lelkiismeret megvizsgálása, mindezen felhozott nehézségek ellenére sem teljesen hatástalan. Másokrólunk alkotott véleményének saját tapasztalatainkkal való összevetése, normális esetekben mégis elvezet a *legfelülőbb* egyéni sajátosságaink *külső* jeleinek megismerésére, — ahonnan egy további lépés elvezethet a *külső* jelek és látszatok *mélyebb és valódi lelki okainak* feltárására is (esetleg mások, — lélekelemzés, lelki vezető — segítségével).

Bármilyen előhaladás az önismeretben: növeli *önbizalmunkat* is. Az akarat cselekvésnek és a jellemnek nevelésében az *önbizalom* is számottevő mozzanat, nemcsak azért, mert hozzájárul az elhatározó ítélet biztosságának fokához, hanem azért is, mert az önmagunk elemzése rá kell, hogy vezessen mindnyájunkat arra a meggyőződésre, hogy mindenki van valamilyen *csírája* az akaratnak, és sok egyéb kitűnő tulajdonságnak s hogy az *fejleszthető*; senki sincs tehát elveszve és védtelenül kiszolgáltatva a sors szeszélyének, bizonyos fokig *mindenki* a maga sorsának kovácsává válhat (a patológiás akaratlanság esetét kivéve). Az önismeret tehát *önbizalomhoz* vezet s különösen értékes ebben az igazolható és helyes *önbizalomban* az a részletmeggyőződés, hogy az ember általában *fejleszthető*, és akarása *tkötelezhető*. Az *önbizalomnak* ez a *pozitív* oldala.

Meg kell természetesen látnunk az *önbizalom* esetleges *negatív eredményét* is: ez abban az elhamarkodott és felületes ítéletben áll, mely hamosan megelégszik az elért eredményekkel, esetleg az alanynak eredeti tökéletességével és kitűnőségével; az ostoba gőg, önelégültség, önmagában és cselekedeteiben való tetszelgés, minden kritika hiánya vagy eleve való elhárításra („Csak hódolat illet meg, nem bírálat”), a képzelet hízelgő illuzionizmusa stb.: ezek az önmagunkba vetett bizalom és túlzásai, amelyek nemcsak nem azonosak a helyes és egészséges *önbizalommal*, hanem annak éppen ellenkezői és az *önismeret teljes hiányán* szoktak alapulni.

Míg *önbizalom* nélkül lelki feszültségeink és dinamikánk megfogyatkozik, addig az *önbizalom* szárnyat ad minden képzeletnek, erőt és lendületet önt cselekvéseinkbe, megtízszerezi képességeink kapacitását; az *önbizalom*, — kellő határok kö-



zött — ráeszméltet saját értékünkre és képességeinkre, gőg és hiúság nélkül, felvilágosít elért és elérhető eredményeinkről önámítás nélkül, elismerővé és megértővé tesz mások iránt, mert megismertet saját magunk korlátaival. Önismeret és önuralom: e két értékes tulajdonság együtt jár az önbizalommal.

A fentebbiekből eléggé kitűnik, mért tartjuk oly fontosnak az akaratnevelés szempontjából az önbizalom fejlesztését. Már az önmagunkra, cselekedeteinkre és indítékainkra vonatkozó *ítélés* is rendkívül sokat nyer a (jogos) önbizalom nélkül az egész lelki élet mozgásai elsorvadásra vannak ítélve. De kérdés: lehet-e valakiben csak úgy *parancsszóval* feltámasztani az önbizalmat, ha az az illető személviség pesszimizmusának halálos ágyán nyugszik? Lehetséges-e önbizalmat szuggerálni abba, akit akár eredeti lelki alkata, akár tragikus tapasztalatai mélyen bizalmatlanná tettek maga és az egész világ iránt? A felelet már benne lappang a most feltett kérdésben: az *önszuggesztiónak* és a *másokra ható szuggesztiónak* feladata az, hogy a hiányzó önbizalmat sugallja, az elvesztettet pedig visszaszeresse. Egy nagy francia hadvezér szuggesztív ereje ebben a híres mondatában állt: „A vereség hipotézise előttem ismeretlen“ (l'Élimine l'hypothèse de l'insuccès). Önmagunkat eleve meggyőzve a szuggesztió és hit módszereivel (pl. Coué), a tudattalan lelki rétegben annyi energiát mozgósíthatunk, amennyi biztosan elég a győzelemhez. A *szuggesztió* és *inspiráció*, *hit* és *bizalom* nagy lelki erők forrása volt mindenkor s az önevelésben. és mások nevelésében erőteljesen segít lebontani azokat a gátakat, amelyek a *helyes ítélet* s így a *helyes akarás* útjában állhatnak.

c) Előrebocsájtott fejtegetéseinknek célja az volt, hogy megvilágítsuk: mily szerepet játszik akaratati életünkben az értelem? Láttuk, hogy az értelem gyakorlati *ítéleteket*, mintegy bírói verdikteket alkot és mond ki és ezzel eldönti a személyiségnek állásfoglalását. Láttuk továbbá, miképen szövődnek bele az értelem munkájába más fontos tényezők: eszményeink, elveink, mint irányítják ezek egész jellemünk alakulását; arra a kérdésre is törekedtünk némi fényt vetni: miképp szolgálja gyakorlati ítéleteink kialakulását önismeretünk és önbizalmunk. Hogy azonban az akaratati állásfoglalás és döntés pszichológiáját teljesebben átvilágíthassuk. még egy fontos mozzanattal kell foglalkoznunk, melyet fejtegetéseink eddigi menetéből kihagytunk, de csak azért, hogy fontosságának megfelelően újra megvizsgálhassuk és belőle következtetéseinket levonhassuk. Ez az eddig mellőzött kérdés: a „*nolonté*“ kérdése.

Szándékosan írtuk ide ennek a fogalomnak, mely az *akarásnak* egyik *speciális fajtát* jelöli, francia nevét. „*Volonté*“ annyit jelent, mint valaminek pozitív akarása, „*nolonté*“ pedig *negatív akarást* fejez ki, azt a lelki állapotot, mikor valamire röviden csak azt mondhatjuk: *nem!* A *nolonté* te-

hát: nem egyenlő sem az akaratlansággal, sem az akarathiányával, hanem éppen ellenkezőleg, a legerősebb, legpozitívabb akarást fejezi ki: azt akarjuk, hogy valami *ne* történjék, vagy pedig: *nem* akarjuk, hogy valami történjék( vagy ne történjék). Az akarásnak ezt a fajtáját *L. Prat* vizsgálta (*Le caractère empirique et la personne. Léorie de la nolonté. Paris*) és helyesen mutatott rá, hogy minden pozitív akarás előtt a pszichológusnak tulajdonképpen ezzel a negatív akarással kellene foglalkoznia, mert a határozott és tökéletes akarásnak éles fogalma benne tükröződik a legtökéletesebben. Ha azt akarjuk megtudni, vajjon mely elem teszi legjellegzetesebbé az akaratit viselkedéseket, akkor a *gátlást*, az *ellenállást* kell észrevennünk bennük; erre hívta fel figyelmünket már *Ribot* is, és ez az elem domborodik ki legvilágosabban a „*nolonté*“ furesa szavával jellegzet negatív akarásokban is. A negatív akarás (jelezzük ezentúl ezzel a szóval) annyira nem akarat hiány, mint inkább a *legigazibb, akarás*, „*az akarás típusa*“. A negatív akaráshoz több erély, határozottság és meggyőződés szükséges, mint a pozitívhoz; a (pozitív) „igen-akarás“ inkább az alkalmazkodás jegyében áll, abból származik, még a (negatív) „nem-akarás“ az alkalmazás lélektani tendenciájának kifejlődése; az „igent“ mondó akarat a gyengébb, lágyabb, beleegyező akarat, míg a „nemet“ mondó az erősebb, keményebb sztoikus, *Larcos* ellenálló sőt romboló akarat.

Az igentmondó akarat emberében nincs annyi bizalmunk, mint a nemet mondó személyiségekben; az előbbiről feltételezzük (sokszor öntudatlanul), hogy alkalmazkodásaiban kiszámíthatatlan, mert akaratát más akaratok vagy tények vonalát követi; míg az ellenálló, önellátó és megtagadó akarat tekintélye, presztízse sokkal nagyobb előttünk, jobban bízunk benne, mert a kis szóval: „Nem!“ egész világosnak ellen tud állani és egyben nem a külső tények irányítását követi, hanem csak önmagát. „Akaratának ereje csak saját belsőjéből fakad, ezért személyes és bensőséges; nem enged magára hatni másokat, nem fogad el utasításokat; egyedül vállalja a felelősséget, valamint maga kezdeményezi cselekvéseit; féltékenyen őrködik függetlenségre; nincs ellenszere, ha a z egész világ ellen kell is állást foglalni; világosan ráeszmél saját önkormányzatára. *En magam és senki más!* Kiáltja ez az akarat, mely saját magának véglete, mely önmagának teljességétől mintegy megrészegült“. (*Dugas: La Nolonté. La Psychol. et la Vie. 1928. 49—56. o.*).

Vajjon mért kell a negatív akaratban látnunk az *akarás valódi típusát*? Miért előzi meg érték- és valóságsorrendben a *nem* az *igen*-t az akarás lélektanában? Ennek okát éppen abban a fontos feladatban találhatjuk meg, amely az akarásfolyamatban a *gátlásokat* illeti, továbbá abban az *ítélésben*, amely a gátlások parancsszavát kimondja. Igaz, ugyan, hogy könnyen rá lehetne sütni a negatív akarásra a pusztá negativizmus bélyegét, azt a kifogást, hogy nem épít, hanem csak tagad; ez a kifogás azonban kell, hogy elhalványodjon az előtt a tény előtt, hogy a negatív akarat: az *eszményi* akarat, melyben legtöbb van az önállóságból, függetlenségből, a személyiségből; a negatív akaratban találja meg és ismeri meg mintegy legjobban

önmagát az akarás. Természetes, hogy a negatív akarás is ki lehet téve tévedéseknek, illúzióknak s a végletek (pl. a makactság) felé való eltorzulásoknak; de most a normális és eszményi esetről beszélünk; a helyes értelemben vett negatív akarásban bennefoglaltatik az akarás-eszménynek az a része, mely az indítékoknak *legteljesebb megismerését* és az *ellenállás legnagyobb fokát* (maximumát) jelenti (*velle per nolle*). Különösen kiemelendőnek tartjuk a negatív akarásban az *értelem és ítéles* szerepét. Ezek avatják a negatív akarást valóban eszményi akarássá; tapasztalás, önismeret, erkölcsi vezérelvek, mind segítik személyiségünket akkor, mikor döntenie kell arról, mi a helyes cselekvés, mit kell, illetve *mit nem kell tennünk*? Hogy ennek a megítéléséhez több kell, mint az egyszerű alkalmazkodáshoz, az első pillanatra nyilvánvalónak látszik, és így is van. Van, igaz, olyan alkalmazkodás is, amely magasabbrendű és bonyolultabb, mint az „egyszerű” alkalmazkodás; ez az eset, midőn alkalmazkodással győzzük le a szembenálló fél ellenállását, s végül is mi diadalmaskodunk, tulajdonképeni célunkat elérve; ez az alkalmazkodási eset azonban csak külső látzat szerint az, lényege szerint, — „alkalmazás”, azaz aktív-önálló eszközhasználat s így a valódi magasrendű ítéletet és akarást magábanfoglaló állásfoglalásokhoz tartozik. „A pozitív akaráshoz a negatívon keresztül jutunk el és ezért a pozitív bizonyos fokban, — ha nem lényegében, — negatív akarás” (*Dugas*).

2. Az akarat döntésben az értelem mellett még más tényezők is fontos szerepet játszanak. Az ítélest, *Leibniz*-cel, a legfontosabbnak minősíthetjük az elhatározásban; de az ítélet és az értelem egyedül még nem „mozdít” semmit, hanem csak „motivál”. Megelőző tanulmányainkból tudjuk, hogy a cselekvés *mózgató* rétegét az *érzésvilág* dinamikája adja; a döntéshez és választáshoz ez is hozzájárul és azonkívül *egész személyiségünknek* úgyszólván minden mozzanata. *Delacroix* (idézett munkájában) a pszichés *személyiség* szerepét a következőkben jellemzi:

A személyiség lényege épen abban áll, hogy egyfelől fölépíti, másfelől pedig túlhaladja önmagát. Az akarás segít kifejleszteni, megépíteni a személyiséget; tervszerűen, oly terv szerint, melyet az értelem állapított meg, s amelyhez az erélyt, a kitartást, az energiák mozgósítását már az akarat adta hozzá. A személyiség felépítésének és szervezésének tehát két forrása van: az egyik a rend, a terv szelleme, az értelem, és ítéles, mely fegyelmet és harmóniát visz bele a személyiség életébe és a jellemalakításba. A másik a folytonos megújulásnak, a kezdeményezésnek, a választásnak, a választott eszményekhez való új meg új közeledésnek szelleme. Az akarásnak a mélyén tehát ott van az alkotás, teremtés és kezdeményezés szabadsága; a szellemnek a hatalma. Az akarat birodalma két véglest között ter-

jed el: a z egyik a személyi „természet“ és alkat, a maga indulataival, ösztöneivel, tendenciáival; a másik véglet „a szellem teremtmény szabadsága“. Az akarat majd elfogadja, majd elutasítja a természet adatait és ingereit; ebben az elutasításban és elfogadásban áll az akrás összes működése... „De ez a visszautasítás vagy elfogadás nem lehetséges másként, mint önmagunk odaadásával, vagy önmagunk elutasításával“, tehát akarni annyi, mint önmagunkat alakítani, önmagunkat építeni.

- Az akarat elhatározás tehát egész személyiségünket, egyéniségünket alakítja, — de ugyanakkor belejátszik és beleszövdik elhatározásainkba egész egyéniségünk. A viszony tehát kölcsönös. A személyiség az akarat elhatározáshoz az értelem ítéletein kívül az érzelmi világ rétegét, a személyi tempót (gyors, vagy lassú elhatározás), energiájának alkati tömegét s ennek mozgósítását és a szuggesztiók erejét adja hozzá. Így értelmezzük azt a tételt, hogy az akarat elhatározás végső fokon az egész személyiség műve.

3. Vonjunk le az előrebocsájtott megállapításokból néhány gyakorlati-nevelési következtetést!

Az akarásfolyamat bármely részletét, pontját tekintjük, mindegyik oly fontos és lényeges, hogy hiánya, avagy fogyatékosága a jellem fogyatékoságára vezethet. A lélektani értekezések, művek, melyek a jellem, vagy akarás kérdéseit fejtegetik, gyakran szólnak bizonyos „*jellemhibákról*“, — nagyon helyesen, — és az erkölcsi haladás egyik alkellékének jelzik ezen hibák ellen való harcot az önnevelésben. A jellem hibáinak és fogyatkozásainak eredő pontjaira mutathatunk rá akkor, ha figyelembe vesszük az akarás lélektani mozzanatait, különösen azokat, amelyeket a fentebbi fejtegetésekben érintettünk. Ezek ellen küzdeni: a jellemnevelés elsőrendű feladatai közé tartozik.

A biztos és gyors ítélet hiányából ered a *határozatlanság*; — nagyfokú és állandó határozatlanság esetén már határozatlan jellemről is beszélhetünk. A határozatlan egyéniség az indítékok harcának, vagy inkább játékának áldozata: nem tud választani, nem tud dönteni a kínálkozó lehetőségek között. *Dante* első körében szenvednek azok, akik ily határozatlanság martalékai voltak életükben s nem tudtak véglegesen választani Isten és ördög között. A határozatlanság legmélyebb oka (egyebek között) rendszerint az, hogy az illető személy *fél a kockázattól, az áldozattól* (egoizmus). Ezzel félreismeri az akarásnak és magának az emberi életnek legmélyebb természetét: élni annyi, mint mindenkor kockáztatni valamit; nyerni csak úgy, sikert elérni csak akkor lehet, ha van bennünk bátorság, kockáztatni is valamit biztonságunkból. A határozatlanság ellenszere nem lehet más, mint az „életbátorságnak“ bizonyos mennyisége és az önbizalom. Szoktatási tanács gyanánt javasolhatjuk,

hogy a határozatlan ember (növendék) bizonyos határidőn belül vessen véget habozásának, döntsön mindenáron, — akár jól, akár rosszul, — és döntéséhez mindenképen ragaszkodjék (feltelessük, hogy a döntés nem teljesen észszerűtlen). Az önbecsülés, önbizalom felkeltése szintén hozzátartozik a határozatlanság terápiájához. (A *félénkségről* már az érzelmek nevelésének fejezeteiben volt szó.)

A határozatlanságnak egy még nagyobb fogyatékoszágon alapuló esete az, melyet a *krónikus álmodozás* (ábrándozás) okoz. Az ábrándozó állandó eszme-, vagy képzetjárás áldozata; tudatát a képek, vagy gondolatok szakadatlan sora szállja meg anélkül, hogy *ítélésre* kerülne a sor. A tehetetlen ábrándozás lelki tunyaságra vezet, (vagy abból származik) és különösen a serdülőkort veszélyezteti. Mindazok a lelki gyógy módok, amelyeket a lélektan a serdülés korában ajánl, arra, hogy növendékeinket a tespedés és lustaság állapotából felrázzuk és tevékenységre szorítsuk, hasznosaknak fognak bizonyulni az ábrándozás narkózisa ellen is. Így az ifjúkor *szentimentalizmusa* ellen küzdeni egyet jelent küzdeni az ábrándok uralma, s így az akaratlanság ellen is. Mind a határozatlanság, mind pedig az ábrándozás krónikus bajai ellen ajánlhatjuk annak megfontolását, hogy tulajdonképpen sohasem a cselekvés maga, hanem csak annak *kezdeté*, az *első lépés* nehéz (c'est le premier pas qui coûte). „Bele kell vetnünk magunkat” a cselekvésbe, ha természetünk félénk, vagy tunya s akkor a cselekvés többi mozzanatai már „maguktól” következnek.

Az akarati elhatározás prompt és gyors jellegének túlzása ismét más, ellentétes jellemhibának lehet a forrása: ez az *impulzivitás és elhamarkodottság* az ítélesemben és cselekvésben. Az impulzív ember nem várja be az indítékok teljes számban való felvonulását, nem mérlegel hosszan és bölcsen, mint az az érvek parlamentje elnökéhez illő, hanem az első (vagy egyénileg, szubjektíve leghatásosabb) indíték alapján nyomban határoz. Az impulzív egyéniségben az a vigasztaló mozzanat tűnik szembe más jellemhibákkal ellentétben, hogy elhatározásai gyorsak ugyan, de rendszerint felületesek s így alkalmasint megváltoztathatók, javíthatók is. Ez az a típus, melyet a könnyelműség, türelmetlenség és a „szangvinikus vérmérséklet” régebbi jelzőivel szoktunk jellemezni s nem tagadunk meg tőle bizonyos szeretetreméltóságot sem (hacsak az impulzivitás egyéb ártalmas vonásokkal nem bonyolódik össze). Terápiája a mélyebb és hosszabb gondolkozásra és koncentrációra való szakotatásban áll.

Ha az akarati elhatározásból, különösen a negatív akarásból hiányzik minden rugalmasság, a későbbi jobb belátás után az ítélet felülvizsgálásának hajlama, akkor a *makacsság* és *da-*

cosság hibájával állunk szemben. A makacsság tehát az akarás egyik legértékesebb tulajdonságának, az autonóm határozottságnak az eltorzulása. A makacsság nem léphet fel ott, ahol magasrendű intelligencia mérlegeli az érveket, lehetőségeket és tetteink következményeit. A nagy intelligenciák inkább Hamlet önkínzó tünődéseire vezetnek, mintsem makacsságra. A makacs személyiséget értelmének meggyőzésén keresztül kell először megkísérelni, jobb belátásra bírni; ha azonban az értelmessége nem ad erre lehetőséget, a nevelés áttérhet bizonyos pedagógiai erőszak alkalmazására is. A makacsság másik lehető forrását abban kereshetjük, hogy a személyiség depresszióban szenved, aktivitása gyenge, emellett nehezen tér át a depressziós egyéniség azelhatározásból a tetterre; e hiányokat törekszik ellensúlyozni tevékenységének huzamosságával (*H. M. Fay: L' intelligence et le caractère. Paris, 1933. 293. l.*). A nyomott, hangulatúaknál általában arra törekszik a nevelés, hogy a nyomott hangulatot ellensúlyozza és belőle a szenvedőt, ha lehet, kiemelje. Ezzel már nagy lépést tett előre a személyiség újjászervezése terén.

A *negatív ítélet és negatív akarat hiánya* mutatkozik meg azokban a jellemekben, akiket *gyengéknek; ingatagoknak* szoktunk nevezni. Ezekben éppen az az erő és gátló hatalom hiányzik, amely képessé teszi az erős és megingathatatlan jellemet erre az egyetlen határozott felkiáltásra: „Nem!” A gyengékből hiányozván a megtagadás ereje, ellenállóképességük is csekély, s így könnyen játékszereivé válnak a jelentkező indítékoknak. A gyenge jellem hasonlít ugyan a határozatlanhoz, de vele nem azonos, mert a külső hasonlóság más lelki okon nyugszik. A gyengeség gyógyítható sajátosság ugyan általában, de igen sokszor eredeti lelki, vagy ideggyengeség (*psychasthenia*) a forrása. Az ingatagság a gyengeségnek és ellenállóképesség hiányának a következménye. A gyengéket erősíteni: ime, a nevelésnek egyik szép feladatköre. Az önbizalom és erőstudat („akarom, tehát sikerülnie kell”) keltegetése, ha kell, a szuggesztió és autósuggesztió nemes eszközeivel; ezeken az úton járva, küzdhet a nevelés az elősorolt fogyatkozások és bajok ellen.

Minden akarásterápiánk hiányos maradna azonban, ha nem gondolnánk a *legmagasabb inspirációkra*, melyek a hitből, értéktételeinkből és eszményeinkből származnak. Az akarat- és jellemnevelés egyúttal az értelem inspirációjának kérdése is, enélkül meg nem oldható; viszont az értelem ezirányú nevelése a legerősebb támasztékul és alapul szolgál még az egyes, egészen különleges, akaratú és jellembeli fogyatkozások nevelői terápiájában is. — Az akarat betegségeiről (*pl. abulia*) e helyen már nem lesz szó, mert azok az orvosi kezelés körébe tartoznak.

*Dr. Várkonyi Hildebrand.*

# A figyelem és ébrentartásának kérdése, különös tekintettel a nagy létszámú osztályokra.

„L' attention est l' ordre et l' honnetété de la pensée.“

Guyau.

*A figyelem keletkezése.* A figyelem keletkezése az emberi értelem hajnalhasadása. Figyelek valamire, mert a megfigyelt jelenség úgy akarja, (hirtelen keletkezett zaj) vagy azért, mert kíváncsi vagyok rá, mert érdekel, mert szeretem. A tudatos figyelmet befolyásoló tényezők közül az érdeklődés és az azt hatékonyabbá tevő szeretet a legelsőbb rendű. „Hogy sikerem legyen, szükséges, hogy szeressem a célt“. — hangzik egy felől.<sup>1</sup> — „Az akart figyelem az érdeklődés következményeképpen áll elő“<sup>2</sup> hangzik más felől. Bármi is legyen az előidézője, kétségtelen, hogy a figyelem az intellektuális munka alapja, a munka elvégzésének alfája és omegája, mondhatnók az értelemnek az a „szamarak hídjá“ (Blondel), amelyen keresztül eredményre juthatunk. Az is kétségtelen, hogy a figyelem, mint a lelki élet formáló többi tényező, erőt képvisel.<sup>3</sup> Az erő sajátja pedig, hogy hatni akar. Mégpedig belülről kifelé, tehát centrifugálisan.

Ez az utóbb felvetett szempont egyáltalán nem hanyagolható el a figyelem vizsgálatánál. Sokan úgy találják, hogy a figyelem szerepe megmagyarázza keletkezését is. A figyelem elsőrendű feladata a szemléletben szereplő alkotórészek tudomásulvételének csökkentése. Eredetének ősoka tehát az emberi rendszerező erőben rejlik, amit viszont az étellel járó küzdelem, a létfenntartási ösztön diktálna. Ennek az állítólagos ösztönös figyelemnek a kutatása metafizikai útvesztőbe vezetne bennünket. Bizonyos azonban, hogy van ilyen ösztönös figyelem is, amit a jelen helyzetem biológiai szükségszerűsége határoz meg. Így például e sorok írása közben nem figyeltem az augusztusi zivatarra, amely végiglocsolta a kertet. Nem törődtem vele, mert biológiai szükségszerűséget számomra annak tudomásulvétele, semmilyen jelentőséggel nem bírt. Hirtelen nagyot dörrent azonban az ég és én kénytelen voltam tudomásulvenni, hogy esik. Piéron<sup>4</sup> említi, hogy a munka kedvéért megszibbre állított óra ketyegését nem hallom, de rögtön új-

<sup>1</sup> Payot: Az akarat nevelése. I. k. 71. l.

<sup>2</sup> Dr. Th. Elsenhans: Psychologie und Logik. 24 l.

<sup>3</sup> Malebranche: Traité de Morale.

<sup>4</sup> H. Piéron: Psychologie expérimentale.

ra hallom, ha meg akarom tudni, hogy hány óra. Ezek a köznapi példák bizonyítják, hogy figyelmemen uralkodni tudok, azt irányítani tudom. Előfordul az is, hogy hallok valamit, anélkül hogy az értelmét felfogjam, tudva, hogy arra, a jelen pillanatban semmi szükségem sincs. Ilyenkor tehát a kizárás csak részleges. A figyelem nem oszlik meg ugyan, de nem is olyan intenzív, mint ahogyan azt komoly és eredményes munkára való felhasználhatósága szempontjából szeretnők. „Je puis voir sans regarder et regarder sans voir, entendre sans écouter et écouter sans entendre.”<sup>5</sup>

A figyelem eredete szerint többféle lehet. „Man unterscheidet zwischen unwillkürlicher und willkürlicher Aufmerksamkeit. Die unwillkürliche wird durch einen plötzlich an uns herantretenden Reiz hervorgerufen, indem er uns veranlasst, uns demselben zuzuwenden, damit wir ihn möglichst deutlich wahrnehmen. Die willkürliche Aufmerksamkeit entsteht durch das Interesse, das die Willensthätigkeit veranlasst, die *geistige Kraft* auf bestimmte Vorstellungen oder Vorstellungsreihen hinzulenken.”<sup>6</sup> Figyelem keletkezhet tehát akarva és akaratlan. Az előbbi a valódi figyelem, az utóbbi pedig az, amelyik esetleg termékenyítővé válik, esetleg zseniális alkotásokat hozhat létre, ha a „lelki talaj” a véletlenül tudomásulvett jelenség számára alkalmas telelőnynek fog bizonyulni. Az előbbi a kitartó, a munkás figyelem; az előbbi az, amely a nevelőt érdekli, amelyet a nevelőnek fel kell ébresztenie, s amelynek ébrentartásáról gondoskodnia kell.

A figyelem koncentrációt jelentvén, időt vesz igénybe. A figyelem tehát képességen alapuló folyamat. Ez a folyamat az összes szellemi erők egy irányba való terelését tételezi fel. Ugyanígy mértékben szükségessé teszi az előállítható szellemi attitűd változásának a lehetőségig való kizárását. Alapjai tehát belső vagy külső (intern és extern) okokban keresendők, determinánsai azonban a helyzet, a környezet, az érdeklődés, az idegrendszer, stb.

*A figyelem tárgya.* A figyelem tárgya vagy egy tárgy, vagy jelenség, vagy valamilyen associatív tényező. Mennél intenzívebb a stimuláns, annál erőteljesebb lesz a figyelem kezdeti stádiuma is.

A figyelem tárgyat soha sem egy egész képzi, hanem az *egésznek* egy része, annak a tudatalatti érzetféléseknak a kíséretében, amely szerint a megfigyelt rész az egészből való, abból absztrahált és oda alkalomszerűen visszahelyezhető. A közelgő vihart figyelve például hallgatom a szél keletkezését, nézem a felhők futását, érzem a nedves illatot. Ezek egyenként

<sup>5</sup> Janet et Thamin: Cour de Psychologie et de Morale. 60 l.

<sup>6</sup> Elsenhans: I. m. 24 l.



képzik figyelmem közvetlen tárgyait, de egységesen mégis azt veszem észre, hogy közelédik a vihar, amely még csak részleteiben van meg. Megállapítható ebből a szerény példából, hogy a figyelem nemcsak széthont, hanem összegez is, alkot is, létre is hoz. Helyesen állapítja meg tehát Dugas,<sup>7</sup> hogy a figyelem nemcsak *monoideás* állapot, amint Ribot határozta meg, hanem éppen olyan joggal *polyideásnak* is mondható.

A figyelem tárgya egyedenként változik. W. James említi azokat az utazókat, akik ugyanazon a helyen járván ugyanabban az időben különböző tapasztalatokra tettek szert. Miért?... Mert az út során mindegyik figyelmét más és más kötötte le. Ez a tény hogyan magyarázható?

Bergson és a nyomán igen sokan<sup>8</sup> egy nagyon tetszetős magyarázatot hívnak segítségül. Ugy vélik, hogy csak arra lehetek figyelemmel, amit már előzetesen figyelmemre méltattam. Helyesebben nem figyelhetek csak arra, amire figyelni képes vagyok. A preapperceptió mintájára lennie kell egy ú. n. „prefigyelemnek” is, amely mintegy séma, magában foglalja az abban elférő jelenség mennyiség számára alkotódott kényelmes csatornákat. Olyanféleképpen kell ennek festenie, mint a hajszáledényekbe töltött folyadéknak, amely felveszi az edény formáját és csak addig önthető, amíg van hely, amíg van hova. Van bennünk tehát egy intellektuális csatornarendszer. Egy állandó értelmi attitűd jellemz bennünket, amelyen súlyos változtatások nem is eszközölhetők.

Sajnos a tétel gyakorlati szempontból nem használható. Pedagógiai pesszimizmusra vezetne az alkalmazása. Tény, mi is el kell hogy ismerjük, hogy a figyelem, mint a szellemi erő, a szellemi egyéniségnek immanens részét alkotja. Ha azonban elismerjük a séma létezését, lemondunk a figyelem nevelhetőségéről. Különben is, a tételt semmi sem igazolja, a figyelem nevelhetőségére vonatkozóan pedig igen sok meglepően szép eredményre hivatkozhat a pedagógia.

A *figyelem célja*. A figyelem erő. A lelki erők sajátja pedig, hogy hatásaikban mindig célirányosak.

A figyelem célja elsősorban a rendszerezés. Azért mondjuk, hogy elsősorban, mert ahhoz, hogy az elme elvonhasson, szüksége van arra, hogy az elébe kerülő egészeket rendszerezze. Ez többet jelent, mint a *kiválasztás*, amit Ebbinghaus, mint a figyelem legelső céljaként jelöli meg. A rendszerezés után következik az elvonás, majd a többirányú elvonás eredményeként az összegezés. Ez utóbbi szintén hozzátartozik a figyelem legjellemzőbb tulajdonságaihoz, mert a célirányitottság ér-

<sup>7</sup> L. Dugas: Dictionnaire de Psychologie, 14 l.

<sup>8</sup> Bergson: L' énergie spirituelle, 184 l., G. Revault d' Alonnes: Traité de Psychologie (G. Dumas) 869; stb.

zése nem halhat el az összegezés folyamán sem. Ezek a tulajdonságok, vagy alkotó tényezők tehát nagyrészt megegyeznek az elvonás és az általánosítás munkáját, illetőleg folyamatát alkotó tényezőkkel. Amattól lényegileg csak az állandó célra-irányítottság különbözteti meg, még akkor is, ha a cél tudata a figyelmi állapot során el is veszti minden jellegét.

Hogy a cél milyen nagy szerepet játszik a figyelem minőségét, terjedelmét, intenzitását, tartamát illetően, arra példa lesz a vizsgaelőtti lélekállapot megjelölése. Igen gyakran előfordul, hogy az, amit egy egész esztendőn át nem értettem meg, nem tudtam magamévá tenni, a vizsga előtti napokon megvilágosodik. Ilyenkor, amikor tehát a cél nagyon közel van, az értelmi vonatkozások nagyon hamar találhatnak oda azokhoz az intellektuális csatornákhöz, amelyekbe beleömlve helyüket zavartalanul elfoglalhatják.

A cél tehát, amely a figyelmet létrehozta, éppen olyan hatással van a figyelmet igénylő munkára, mint egy futóra a közönség buzdítása, a nyeremény erkölcsi és anyagi súlya és az önmaga hiúsága. A nevelőnek éppen ezért oda kell hatnia, hogy a cél tudatát (jelen esetben az emberrelvést, polgárrá érést stb.) állandóan a tudat előterében tartsa. Ezt a legkényelmesebben és legközvetlenebbül példákon át érheti el.

*A figyelem minősége.* A figyelem nem hat mindig azonos intenzitással. A különböző intenzitású figyelmet különböző jegyek karakterizálják.

Van figyelem a) amelyet annak nevezek, mert *határozott* szellemi célja van, mert az intellektuális erőket igénybe veszi, mert irányait meg szabja, kijelöli. Ennél magasabb a figyelemnek az a fajtája b), amely *erőfeszítést* tételez fel. Az erőfeszítés pedig két irányú. Erőt kell kifejtenem a jelenség, stb. megragadásaért. Ebben a formában azt cselekszem szellemi dimenzióban, amit a táplálék felvételénél fizikai síkon végzek el. Másfelől erőt fejt ki, hogy az esetleges zavaró momentumokat kizárja. Ez a munkám a test el nem használt anyaghulladékainak a kiválasztásához lesz hasonló. — Van a figyelemnek továbbá egy olyan megnyilatkozási formája amelyikben a cél tudata elhalványodik, amely a jelenségek összevisszaságából találomra és a hangulati jegyeknek engedve választ ki egyeseket, anélkül, hogy annak értékével a felhasználhatóság szempontjából törődne. Az ilyen figyelmet c) *meditációnak* nevezem. Amint láttuk a figyelemnek ez a fajtája nem centrifugális, hanem kifejezetten centrális. — Még kevesebb jelenséggel bír a tanulás szempontjából a figyelemnek centripetális megnyilatkozása, amelyet d) *szemlélődésnek* nevezhetünk. Ez a figyelem minőség a környezetben való teljes feloldódást tételezi fel. Aktivitást nem igényel, erőt csak alig vesz igénybe.

Akarati cselekvést csak a legkivételesebb szellemeknél hozhat létre.

Meg kell különböztetnünk még az *érzéki* és *értelmi* figyelmet is. A kisebb gyermekeknél természetesen az első játssza a főbb szerepet. Idővel, az intellektuális élet nívójának fejlődésével, egyenes arányban vesztí el jelentőségét az érzéki figyelem; átadva a helyét az értelminek. Érzéki figyelem és értelmi figyelem mindazon által nem képezik egymás ellentétét. Természetes, hogy minden figyelmi állapot kialakulásához érzéki benyomásra van szükségem. Ennek hiányában érzet, képzet, szemlélet nem keletkezhet. De bajos volna elhinni, hogy csak ezen az úton keletkezhetnék figyelmi állapot. Ellenkezőleg. A legmagasabb rendű figyelem mindenekfelett az, amely értelmi határozmányok alapján jött létre és tartja állandó készenlétben a szellemi erőket. Tehát, ha azért figyelek valamire, mert látom, hallom, érzem, akkor érzéki figyelemmel figyelek; de ha azért nézek valamit, mert azt látni, megfigyelni, vizsgálni akarom, akkor értelmi figyelemmel hatok és rendszerezem magam számára a külvilágot.<sup>9</sup> Az érzéki figyelem *unifikációs* ereje soha sem lehet olyan nagy, mint az értelmié. Sőt az érzéki figyelem leggyakrabban nélkülözi is az unifikáló képességet. Egyesítésre tehát nemcsak hogy képtelen, de arra nem is törekszik.

A nevelő szempontjából az utóbbiról kell főleg beszélnünk. Természetes azonban, hogy értelmi hatást, csak érzékieken keresztül érhetünk el. Hogyan lehetséges ez?... A pedagógia évszázados története tele van idevonatkozó adalékokkal. Ezek megvizsgálása nem tartozik tárgyunkhoz. Tény azonban, hogy *Dwelshauversnek* igazja van: „Si l' objet sur lequel l' attention se porte est pauvre et qu' elle en ait vite fait le tour, elle s' évanouit à peine née.”<sup>10</sup> De ha a tárgy nem szegényes és megfelel a figyelmet gyakorló alany szellemi tendenciáinak, az elpazarolt erőkifejtés nem lesz hiábavaló.

Tegyük még hozzá ehhez, hogy a színesen, gazdagon előadott tárgy a gyermeket szórakoztatja, munkakedvét fokozza, és hasonló erőkifejtésre ösztönzi. Szép példáját nyújtja ennek a ténynek a cselekedtető oktatás. — Ugyanezt a szempontot szolgáljuk akkor is, ha az új anyagrészek közlésénél állandóan régi ismereteket közlünk, illetőleg a már birtokunkban levő eszközök használhatóságát ily módon reprezentáljuk.

A fenti tételek általánosságban határozzák meg csak a ten-nivalók egy részét, hiszen a figyelem ébrentartásának ezek az eszközei ismereteseek minden nevelő előtt. Mi inkább a lankadó, hanyagolt, gyengülő, eltétovázó figyelem ébrentartására,

<sup>9</sup> H. Piéron: I. m., 164 l.

<sup>10</sup> Dwelshauers: L' inconscient, 202 l.

megegerősítésére tárgyra való terjesztésére szeretnék egy szerény elgondolással szolgálni.

*A figyelem ingadozása, intenzitása, élettartama.* A figyelem az egyéniség természete szerint különböző ingadozásoknak van kitéve. Az akart figyelem legerősebb az első pillanatban. Onnan fel nem emelkedik, legfeljebb több-kevesebb ideig megmarad azon a magaslaton. Onnan csak eshet. Az esetleges pihenést újabb emelkedési vonalak válthatják fel, amely azt a látszatot keltheti, hogy a figyelem túlszárnyalta a kezdeti magaslatot. Ez azonban csalódás. A vonatkozó mérések nem igazolják ennek az ellenkezőjét. Azt bizonyítják csupán, hogy a figyelemnek szükségképen alább kell hagynia ahhoz, hogy újra emelkedhessék. A maximumot (M) a kezdetben, az érzet képzetté válásának pillanatában éri el az ember. Az M. pontokból lehet egy pontsorozat, azaz vonal (ahol a megszakítás érzete hiányzik), de soha sem cikk-cakk, mintahogy gépiesen konstatahatjuk.

Mennél erősebb a stimulus, annál erősebb a figyelem.<sup>11</sup> De egyenlő erősségű stimulánsok nem idéznek elő egyenlő erősségű figyelmet. „Egyes egyéniségek képtelenek úgy figyelni, mint mások. Talán az érdeklődés hiánya, az iderendszer gyengesége, vagy a koncentráció erő hiánya miatt.”<sup>12</sup> Ezekkel a különbségekkel a nevelőnek számolnia kell. Nem ám úgy, hogy a figyelemre képtelenekkel szemben lemond a megkívánt eredményről, hanem úgy, hogy a lelankadó figyelmet megerősíti.

Ugyanilyen ingadozásoknak van kitéve a figyelem intenzitása. Ezen a téren a tanárt csak az ösztöne igazíthatja útba. Ha látja — és meg kell látnia — a figyelem külső jeleinek megváltozásából, hogy az érdeklődés alább hagyott, el kell térjen ő maga is. Persze ezt nem cselekedheti úgy, hogy az addigi eredménnyel merőben ellentétes vonatkozású tárgyra hívja fel a figyelmet. Az ilyen fogások nagy látszatsikert aratnak általában, de gyengítik az újrakoncentrálásra irányuló törekvés erejét.

A figyelem élettartama úgy ingadozik, mint a nád. Minden újonnan jött szellő meglengetheti és hajlíthatja kedvére. Az a kérdés, hogy milyen jellegű lesz az az erő, amelyik normális helyzetébe visszaállítja. A kérdésre az utolsó részben szeretnék feleletet adni.

*A figyelem működése.* A figyelem szerepe egyaránt fontos minden életmegnyilvánulásban. Ha nem kísérvük állandó figyelemmel azt a vezérfonalat, amely a gondolattól az alkotásig

<sup>11</sup> H. Piéron: I. m. 163 stb.

<sup>12</sup> U. o., 164. l., stb.

az elképzeléstől a cselekedetig vezet, nem igen számíthatunk arra, hogy munkánkat siker fogja koronázni.

Mondanunk sem kell, hogy a figyelem szerepe és működésének hibátlanága sehol sem olyan fontos, mint a tanításnál és a tanulásnál. Azért mondjuk, hogy a tanításnál is, mert a tanítónak egy percére sem szabad szem elől tévesztenie, hogy egy egészet közül a tanulóval s annak a részletnek, amelyik soron van, bele kell illeszkednie az egészbe. A tornatanár például nem végeztethet csak ugró-gyakorlatokat, mert a test ebben az esetben meg fogja sínyleni a légzőgyakorlatok hiányát. Ha a tanító mégis szem elől tévesztené ezt a szempontot, (amelynek elkerülésére az óravázlatok rendszere nagyon alkalmas), látni fogja, hogy az energiával és odaadással végzett munka, mint marad meg össze nem illeszthető mozaikoknak, összefüggéstelen, képpé soha nem váltható és igen sokszor, értelmetlen színfoltoknak. Így a tanuló is. Az ő figyelmetlensége és a későbbi megbánásból eredő jóindulatú újra neki-lendülése hasonlóan szomorú eredményeket idézhet csak elő.

A figyelem működését egy vonat útjához lehetne hasonlítani. A szerelvény nem futhat csak a kijelölt sín páron, amely a mi esetünkben a közlendő anyagnak felel meg. A vonat csak állomásról indulhat új állomás felé, mert utast csak ott vehet fel, ahol a meglévő eszközök rendelkezésre állanak. Ezek az eszközök a vonathoz a jól ismert jelzőlámpák, az állomás épülete és így tovább. A tanulásnál pedig a már birtokba vett eszközök, tehát a jól lefektetett számtani, nyelvtani, stb. fogalmak. Ha a sín biztos, a szerelvény jól konstruált, az állomáson kapott új utasítások biztosak, a vonat útja körülbelül biztosítva van. Ezért mondja Roustan: „Ce qui fixe l'attention, c'est l'ancien dans le nouveau.”<sup>13</sup>

*A figyelem nevelése, és nevelhetősége.* A figyelem nevelhetőségének kérdése nem teóriai vita, ámbár igen közelről érinti a szabad akarat és az eleve-elrendeltettség kérdését. Hogy a figyelem nevelhetőségét bizonyítsuk, elég lesz a zenei és a művészeti nevelés terén elért eddigi nagy eredményekre hivatkoznunk. Igen sokan vannak, akik kezdetben képtelenek a komoly zenére figyelni, képtelenek a képzőművészet alkotásaiban gyönyörködni. Felhívja azonban a figyelmüket egy-egy eddig észre nem vett árnyalatra, modalításra, fordulatra, technikai bravurra, azt tapasztaljuk, hogy az érdeklődés útját megnyitva, azon a kezdetben még idegen talajon mind előbbre akar jutni s így eljut a zene és a képzőművészet szeretetéig. Elérhető ezen az úton, és ezt is számtalan példa bizonyítja, hogy a nehezen indult érdeklődés nyomán komoly figyelővé és nagyszerű észrevevővé válik az illető.

<sup>13</sup> Roustan: Précis de Psychologie, 103 l.

Az egyes tárgyakban a figyelem felkeltése más és más módon megy végbe. Ezen a téren sablonnak nincs helye. Három állandóan változó tényezőtől függ a figyelem kialakulása. Mindhárom tényező individuális. 1. A tárgy individualitása, vagy más szóval a tárgynak az a tulajdonsága, amellyel, vagy amelyekkel minden mástól különbözik. (Pl. a német és a számtan. 2. A tanár individualitása, vagyis az a mód, ahogyan a tanuló felé közeledik. 3. A tanuló individualitása, azaz az a mód, ahogyan a tanuló a tanár és a tantárgy közeledésére reagál.

A figyelem és általában minden szellemi tulajdonság nevelésénél számolniuk kell ezekkel a komponensekkel. Ha ehhez hozzátesszük, hogy a klimatikus viszonyoktól kezdve a gyermek táplálkozási rendszerében beállott esetleges zavarokig, a tanintézet fekvésétől egészen a gyermekek egymás közötti fogadtatásáig, minden befolyásolja a figyelmet — nyilvánvaló, hogy ezen a téren egységes eljárásról beszélni nem lehet. Mégis — tanítja Ribot — meg kell állapítanunk, hogy a figyelem nevelése bizonyos korokban más és más eszközök igénybevételét teszi szükségessé. a) A gyermekkorban a figyelem ébrentartására legalkalmasabb segédeszköz a büntetés, a jutalmazás, az egoisztikus ösztön kiszolgálása, stb. b) A serdülő korban a hiúság, az ambíció, a vetélkedés, majd a gyakorlati érzék sugallta kíváncsiság, stb. c) Az ifjúkorban a rendszerező munkában való öröm, a figyelem által való racionalizáltabb munka látható eredménytöbblete, stb. vezethetnek különösen eredményre.

A fenti három fokozat megfelel az emberi nevelhetőségi idő három legelhatároltabb részének. De kimaradtak a pillanatok, a hangulatok, a külső események által előidézett figyelmességi zavarok. Ezek alkalmoszerűen születnek meg, hatásuk csökkentése sem lehet tehát más, mint alkalmoszerű.

Ennek az alkalmoszerűségnek rendszeresített alaptörvényeit igyekszünk megállapítani a következőkben. Ugy, amint a büntetőkódex sem tartalmazza az összes lehetséges bűnökre kimért büntetéseket, úgy kellene nekünk is általánosságban semlegesíteni ezeket a nevelői és tanítói munkát gátló és állandóan fellépő figyelmetlenségi jelenségeket.

*A figyelmi állapot megtörésének okai.* Hogy a figyelem miért törik meg, annak rengetek oka lehet. A fentiekben rámutattunk néhányra, amikor temperamentumbeli és egyéb benső adottságban gyökerező különbségeket említettük. A következőkben a társas együttlét okozta figyelmetlenségi okokra fogunk röviden rámutatni.

Nevelő előtt felesleges annak a bizonyítása, hogy egyes osztályokban figyelmetlenségi ragály uralkodik. Ennek oka nem individualis, hanem kollektív. Eredete az együttlétben keresendő. Tudjuk, hogy figyelmes gyermekek figyelmetlenekké

válhatnak és hogy figyelmetlenek csak ritkán válnak figyelmesekké. A gyermek természeténél fogva nem figyel. Ő az életet *en bloc* látja és nem érti meg, miért kell az egyik komponensre nagyobb figyelmet fordítani, mint a másikra. Figyelme tehát gondatlanul és gáttalanul repül tárgvról-tárgyra, anélkül, hogy azok jellemző sajátságainak vizsgálatánál meg állana. Szemében nincsenek határok, minden egyes tárgy egy másikért létezik. Ő tehát egyszerre, egy szempillantásban akarja átfogni az egész világot, amelyik mintegy ködbe ágyazva lebeg előtte, az értelme előtt. Ha a gyermek számára ezt az egységes világot szétbontom, vigyáznom kell arra, hogy az egyes komponensek ne veszítsék el lelküket, ne legyenek a gyermek előtt, mint holt anyag, hideg, értéktelen és idegen. Itt is el kell tehát ismernünk, hogy vonzalom nélkül nincsen érdeklődés, érdeklődés nélkül pedig nincsen figyelem.

Be kell látnunk, hogy a figyelemtelenségi állapot az osztályokban úgy alakul ki, hogy egyik vagy másik gyermek a tárgy iránt semmi vonzalmat nem érez. Ennek oka persze nagyon sokféle lehet. Minden esetre tudott dolog, hogy az ilyen gyermek hajlamainak megfelelő szórakozást keres, amely szórakozásában találkozni fog rokon-hajlamú társaival, akik azután közösen fogják megteremteni azt a helyzetet, amelyben az osztály és a tanár szellemi kapcsolata végleg megszűnik.

Vizsgáljuk most már me, melyek azok a jegyek, amelyek a figyelemről vagy a figyelemtelenségről értesítenek.

A *figyelmes magatartás*. A figyelemtelenség ismertetőjeleiről felesleges beszélnünk. A figyelmi magatartás jegyeit pedig jól ismerjük.

Tapasztalatból tudjuk, hogy a figyelem kifejező mozgásai egyénenként szintén megváltoznak. Ezek a kifejező mozgások mégis tipizálhatók. A homlok összeráncolása, a szempilla összeráncolása, a száj erősen csukott, vagy félig nyitott állása, a könnyöklés esetleg a két kézre való támaszkodás, majd nem ritkán a lábak és a test különleges helyzete jelzik azt, hogy a gyermek a figyelemét erősen koncentrálja. Ez az állapot szintén uniformizálódhatik, de minthogy a gyermeki egyéniségtől erő kifejtést igényel, nehezebben, mint a figyelemtelenség.

Bármennyire is megvannak a figyelemtelenségnek a maga indokai, egy nevelő sem nélkülözheti azokat a rendszabályokat, amiket a tanítás érdekében kell hoznia a nem figyelmes gyermekekkel szemben. Ezek a rendszabályok azonban nem lehetnek büntetés-jellegűek, nem szolgálhatják a tanulóknak sem megszégyenítését, sem elbátortalanítását. A helyes figyelmeztetést azért alkalmazzuk, hogy a figyelmetlent a figyelem útjára vezessük és így a tanítást a rendes kerékvágásba visszalendítsük.

*Figyelem és figyelmeztetés*. A figyelmeztetésnek tehát ugy

kell történnie, hogy az elhangzott megjegyzés, megtörtént-gesztus a tanítás rendjét meg ne zavarja. Tudnunk kell az is, hogy a figyelmeztetés milyen hatással jár majd, amit a gyermek egyéniségének ismeretéből valószínűsítészerint ki is következtethetnek. Arra is vigyáznunk kell, hogy szavainkkal ne érintsünk túlságosan érzékeny pontokat, nehogy a tanuló gyengéje a folytonos hangoztatás által természetének györvíthatatlan csökevényévé váljék. A figyelmeztetés nem nélkülözheti továbbá a kollektív jelleget, még akkor sem, ha azt különösképen egyik vagy másik tanulóval akarom csak közölni.

Minden tanuló nem teheti magáévá minden tanulónak szóló figyelmeztetésünket és a figyelemre terelő, illetőleg visszaterelő *hívó szavainkat*, de lennie kell az osztályban és különösen a népesebb osztályban több olyan növendéknek, akik az elhangzott szavakra reagálnak, azokra felfigyelnek és azokból okulnak. Megfigyelhetjük, hogy a tantermekben a figyelmetlenség bizonyos *típuscsoportok* szerint alakul ki és pusztít. Vannak az osztályban ülő pl. 50—60 gyermek között olyanok, akik játszani szeretnek, akiknek a figyelmi képességét egy akármilyen játékos tárgy inkább vonja magára, mint a tanár szavai. Ezek (J.) gócpontjaivá lesznek a játékra hajlamos figyelmetleneknek. Vannak azután olyanok, akik álmodoznak, ábrándoznak, másra gondolnak, elvágynak onnan ahol vannak. Az ilyenek messzire (Á.) fognak tekinteni, ásítanak egyet-egyét, s az ásítással együtt az álmodás, az álmodozás vagy az álom megkívánása is áttérjed a szomszédokra. Vannak olyanok, akik képtelenek figyelni s ezek kénytelen-kelletlen olyasmivel foglalkoznak, ami szórakoztatja őket. Ezekről (K.) a tunyaságot, a rendetlenséget, az ambíciótlanságot kapja el a környezetben lévő diák. Vannak persze olyanok is, akik törekszenek és képesek is dolgozni. Ezeket társaik becsülik ugyan, de mivel a túllük való tanulás fáradtságot igényel, kevesebb hatással lesznek társaira, mint az előbbieket. Rengeteg hasonlóság fejlődik ki osztálytársaik között, amit bizonyít egy osztálynak egyik társuk vonzalma nyomán kifejlődött irodalmi, zenei, matematikai, vagy sport iránt való érdeklődése. Ez a hasonlóság megvan. Ennek feltételezése nem fikció. Számtalan példával bizonyíthatjuk is.

Az osztály sematikus képét tehát felrajzolhatjuk oly módon is, hogy a megismert figyelmetlenségi minőségek szerint osztályozzuk a gyermekeket és ezeket többé-kevésbé az igazságnak megfelelően egy-egy öt jellemző betűvel jelöljük. Így lennének J., Á., K., stb. tanulók. Helytelen lenne tehát, ha a figyelmetlenséget tapasztalva nem igyekeznénk azokra hatni a figyelmeztetéssel, akik talán még kísérik a tanítás menetét, de akik hajlamosak arra, hogy hasonló hibába essenek. Így a figyelmeztetés nemcsak aktuális, hanem preventív jellegű



is lesz. Így azt is elérhetjük, hogy a szellemi ragály terjedése hajótörést fog szenvedni, egy, a figyelmeztetés által már immunissá tett, tanulóin. A szerepe tehát hasonló lesz azokhoz az oltásokhoz, amiket akkor ejtenek meg, amikor a betegség még nincs jelen. A figyelmeztetésnek csak akkor van értelme és értéke, ha az úgy hangzik el, hogy abból azok is értenek, akiknek nincs ugyan köztük a kiváltó okhoz, de érthetnek belőle. Például: észrevevesszük, hogy valaki játszik. Ilyenkor nem kell ráförmednem a gyermekre, mondván: Ne játszs, mert kidoblak! Hanem meg kell jegyezmem, hogy ilyen korú gyermekektől már elvárhatnám, hogy tudják mikor van ideje a játéknak és mikor a munkának. Ennek megtörténte után visszatérünk a tárgyra és mintha mi sem történt volna, belevonjuk a munkába a figyelmetlent is. A csüggedő, lankadó, megoszló figyelem visszahívásának, újraélesztésének egyetlen módja van csupán: gondos, alapos, karakterizáló munka után a gyermekek egyéniségének (kor, környezet, temperamentum, stb.) megismerése s ennek a megismerésnek az alapján figyelmeztető (hívó; visszahívó) szavak gondos szerkesztése. Ezt a munkát csak türelmes, bensőséges foglalkozás teheti könnyűvé és eredményessé.

Ki lehetne próbálni a figyelmetlenségi minőségek szerint való ültetést. Ebben az esetben látnunk kellene, hogy a gyermekek figyelmét elvonó jelenségek nagyon csekély számúak és így *sokkal helyesebb, ha a jelenségeket semlegesítjük, minthogy a karaktert akarjuk megváltoztatni*, lévén e feladat elvégzése nagy létszámú osztályokban túlságosan ábrándos és csaknem megoldhatatlan.

**Összefoglalás.** A figyelem az ember értelmi tevékenységének alapvető tényezője. Figyelem nélkül intellektuális munkát elképzelni nem lehet. A figyelmet befolyásolja a stimulus (a tárgy), különböző szubjektív tényezők (egyéniiség, idegrendszer, stb.) A figyelem megoszlik, ha a tárgy nem *érdekes*, ha az előadás *színtelen*, ha a környezetben *gátló* jelenségek lépnek fel. A figyelmetlenség jegyei láthatók, érzékelhetők. A különböző figyelmetlenségi típusok osztályozhatók. A típus szabályokra való ráhatás a figyelmeztetés határát kiterjeszti. Aktuális gyógyszer helyett preventív válik. A nevelő munkája ebben az esetben e gyermeki lélek ismeretét, a figyelmeztető szavak előzetes megszerkesztését teszi szükségessé. Ezen az úton elérhetnők azt, hogy a figyelmeztetés nem lenne zavaró momentumává a tanításnak, hanem annak kiegészítő részét képezné.

*Tabák Gyula.*

## Prohászka Ottokár útmutatása.

Történelmi időkben, mint amilyenek a mi napjaink, egyénnek és nemzetnek magasan ragyogó, messze világító szempontokra van szüksége, hogy a ködös és zúr-zavaros jelenben eligazodjék, hogy a jövőbe vezető utat bizton követhesse. Hogy korunk társadalmi, gazdasági és eszmei élete hatalmas forrongásban, kialakulatlan hullámmzásban vergődik, az kétségtelen. Az ellentétes világnézetek kérlelhetetlen harcának vagyunk valamennyien akaratlanul is részesei. Földműves vagy világhírű tudós, kis műhelyében dolgozó ipari munkás vagy egy kereskedelmi tröszt élén álló milliárdos, a mindennapi kenyérért dolgozó zsellér vagy a sok ezer holdas nagybirtokos egyaránt részese a dúló harcnak. Ki-ki a maga egyéni súlya és jelentősége szerint. Tudatosan vagy öntudatlanul, szándékosan vagy kényszeredetten, de részese e küzdelemnek. Csak önáltatás vagy tudatlanság vallhatja a függetlenséget. Nincs olyan szerénység, se olyan elbizakodott önteltség, aki magát e viharzás elől elszigetelné. De legkevesbbé tehetjük ezt mi; hivatásos nevelők, akik ma és mindenkor az állami életben uralkodó eszméáramlatnak vagyunk a hírdetői, de nem ritkán és nem utolsósorban a hajnalodó világnézet magvetői is. Ha valakinek, hát nekünk kell tisztánlátására törekednünk, a nagy bizonytalanságban határozott cél felé haladnunk. Kicsinyek és nagyok milliói hallgatnak reánk, s követnek bennünket. Cselekvéseinket irányító eszméinkkel a távoli jövőt hordjuk vállainkon. Apró, mozaikszerű a mi munkánk; vetésünk eredménye sok más, rajtunk kívülálló tényezőtől is függ, de bekövetkezik. Rajtunk áll, a mi mennyiségi és minőségi erőnktől függ az eredmény.

Szerény a mi erőnk, véges a mi tudásunk ahhoz, hogy a mai sötét és vészterhes felhőkkel borított életünkben eligazodjunk. Hatalmas erők igazgatják, húzzák-vonják életszekerünk rúdját. Hatalmas fényforrásokra, kiapadhatatlan szellemi kútforrásokra van szükségünk a magunk és nemzetünk életének egyensúlyozására, nemzeti jövőnk biztosítására. Hűséges sáfároknak kell lennünk, hogy a reánk bízott talentumokat megőrizzük és tőlünk telhetőleg kamatoztassuk. A Gondviselés mindenkor adott a magyarnak ilyen szellemi fáklyatartókat. Hogy annyi megpróbáltatás közepette népünk és nemzetünk még ma is él, ennek egyik oka az is, hogy mindenkor követte útmutatóit. Ilyen csodálatosan nagy és eszményien fenséges szellemi iránymutatója a jelen magyarságnak, de különösen a magyar pedagóguskarnak: *Prohászka Ottokár*.

Nincs olyan jószándékú magyar, legyen bármily felekezeti vagy foglalkozású, aki őt ne követhetné. Mérhetetlen magasságokban és mélységekben járó, patyolattisztaságú szellem-

világa ellenállhatatlan erővel vonzza az őt megismerőket, lendíti a felbukkanó kicsinyes válaszfalakat; megnyugtat, fölemel és boldogít, mert rendületlen hit és sziklaszilárd meggyőződés sugárzik minden szavából. Műveinek olvasása tisztító tűz a lélek számára, lendítő erő a nemes életre. Kortársunk, tehát minden vajúdásunk ismerője; hozzánk szól, a mi kérdéseinkre felel; nem alakoskodik, nem kertel. Mindennek a mélyére hat, szembe néz velük, s csodás szellemvilágával teszi előttünk is világossá a legelvontabb kérdéseket is. Élet- és világszemlélete eszmei, de emberien élt közöttünk.

Igénytelen írásunk sehogysem pótolhatja a vele való tárgyalást. Elmélyülésre éppen nem elég. Hitvallás ez csak; hívogató szó a kies és üdítő forráshoz. Szóljon hát hozzánk *Ottokár püspök* a saját szavaival; zajló életünk nagy kérdéseire olvassuk az ő igéit *A diadalmas világnézet* c. műve nyomán.

„*A szellem által lesz az ember szép individualitás*“. Nem elég hát a bálványozott anyag; nem a tejben-vajban fürdő jólét, nem a vitustánc kitöréséig hajszolt pénz. Az emberi élet méltóságához szellemi javak szükségesek. Korántsem az anyagi (materiális) gondolkozás juttatta a lejtőre, már-már a szakadék szélére. A zuhanástól csak a szellemi élet követése menthet meg bennünket. „*Ne féltse a veréb a sást, hogy a természet ellen vét, mikor magasan repül.*“ Mi sem kergetünk szivárványt, ha szellemi életre is törekszünk. A magasba vágódás az emberi lélek természetes követelménye. Mi sem vetjük meg a földi javakat; nem lehetünk valamennyien Ottokárok, de létünk célja és tartalma sem lehet egyedül az anyag.

„*Mert a lelket gazdaggá nem az önkényes és erőszakos akarat, nem az éles, analitikus értelem, hanem az összefoglaló, harmonizáló érzék, a teremtő erő, a művészi alakítás, a nagy és nemes szív teszi.*“ Hány vasakaratú, látszólag szép sikereket elért embert láttunk már boldogtalannak! Hányszor marad lenézetten, megvetetten a szívtelen akaraterő! Az értelem nagy érték, de a boldogságnak csak szerény eszköze. Nemes érzelem nélkül a legfényesebb értelem sem nyújthat örömet, életfenntartó erőt.

Alkotás az emberi élet rendeltetése. Ujat, jobbat, tökétesebbet a jövő számára. Enélkül igazán csak értéktelen tengődés, üres és céltalan az élet. Már pedig: „*Teremteni csak hitben lehet, az eszményekben vetett hitben, mely szeretetre s lelkesülésre ragad.*“ A hitetlenség, az anyagszerűség — ha még olyan fényes értelemmel jár is, — legfeljebb csak rombol. Kínoz és gyötör, földhöz ver és megsemmisít. „*Aki szkeptikus, az mindig törpe.*“ Gúnyol és vihog, mindent fölényesen lekicsinyel, de sohasem épít. „*Mi az egységes egészet keressük; mi a tiszta, eszményi fénytől s érzelmi melegtől átjárt életért lelkesedünk; életért, mely meleg a vértől, s fényes, átlátszó, tük-*

rözo a lélektől.“ Nem aszkézisre, nem szemforgató kégyeskedésre nevel tehát bennünket a *Nagy-püspök*, hanem megvalósítható életre. Szempontokat ad, melyek az életnek tartalmát, értéket nyújtanak. Mindnyájunk részére járható útát mutat, mely ugyan keskeny, de a biztos célhoz vezet.

Bár a vallásosságot vállveregető és lemosolygó világnézet lenyugvóban van, ereje azért ma is fel-feltűnik. Hol itt, hol ott csapdossa még szárnyait; lélekhalázzattal állandóan próbálkozik. Jártányi ereje még van, s sokáig lesz is. Jó ezt nekünk tudnunk, hogy felkészülten fogadjuk esetleges ráánkoppogtatását. A nevelőnek állandó hívó lélekkel és feszült ideg-zettel kell dolgoznia; ezer apróságot legyőzve hinnie kell munkája eredményében. Már pedig: „*A vallástalanság passzivitásba s hervadásba terel, s elvezeti az öröm s a tettvágy eleven vizeit; a kiszáradt mederben nem marad más, mint homok és görgeteg, melyen nem tükrözik az ég.*“

Mennyi harc, mennyi elesettség, kár és csapás származik az érzékiségből. Mennyi késői megbánás fakad a — minden pillanatnak szakítsd le virágát — elv követéséből. Szó és betűáradat folyik ellene és mellette. Hányszor kell nekünk is ebben a harcban résztvennünk! Hiszen akadnak túlzók, akik minden életmegnyilvánulást ennek tulajdonítanak. Nagy erősségünk *Ottokár* püspök erre vonatkozó fenkölt véleménye: „*Nekünk emberi előkelőségre emelt érzékiség kell; nekünk az eszmék uralma alá hajtott s az erény hatalma alatt álló érzékiség kell.*“ „... mi az érzékiség zúgó padján az állatiba visszacsúszni nem akarunk.“ „... a lelkesülés *Dionysos*-ért a mé-tely sírjába viszi a modern kor fiatalságát“. Ki nem érzi közölünk, hogy ezen a téren mérhetetlen kötelesség háramlik reánk?

Sajnos, sokan szeretik a magán- és közéletet különválasztani. Más erkölcsi törvényt szabnak az egyikre, mint a másikra. Jó volna a mi közéletünkbe is igen gyakran hatalmas hangszóróval belesüvíteni: „*Magánéletben se tartsa lelkét (senki) moslékon*“. Bizony jó volna ezt tudomásul venni közölünk is azoknak, akik — mint mondják — csak az iskolában pedagógusok. Nincs különféle becsület, nincs külön nyárspolgári puritánság vagy szabadosan nagyvonalú érdekhajhászat. Tiszta erkölcs csak egy van, ami mindenkre érvényes.

Párharcokban nevelődött s nevelődő nemzetünk, gyűlölködésre hajlamos jelenünk, közéletünk különböző területein harcoló vezetők és közkatonák hallgassátok meg és kövessétek nagy és bölcs tanítónk szavait: „*A lélek is kúszik az élet tengelyén majd az ég, majd a föld felé; majd az analízis, majd a szintézis, majd az ideálizmus, majd a réalizmus, majd a metafizika, majd az esztétika irányában.*“ „... az emberi szellem váltakozva cik-cakban halad mint a villám,“ „... az egyoldalú irányzatok ellentétekké növekednek.“ De sok hiábavaló per-

lekedés, de sok felesleges viszály halna meg csírájában, ha ezek szerint élnénk; ha *Ottokár* püspök magasztos életszemléletét követnénk! Pedig mint mondani szoktuk: csak egyszer élünk. Érdemes volna ezt az életet a mainál szebbé tennünk.

Igen-igen, ez az egyszer-élés sem olyan nagyon kézenfekvő. Nem ide tartozik ennek a fejtegetése, de a halhatatlanság kérdésére való felelet nélkül hiányos lenne *Ottokár* püspök gondolatvilágának vázlata. Mélységes benső hittel vallja: „*Vesd el a halhatatlanság hitét, s letagadtad a lelki élet tökéletesbülésének következményeit; elfojtottad az erkölcsi haladás vágyát, s kiöntötted a belső világ tartalmát az állat-ember útjainak sarába*“. A lélek öröklete nélkül a lélekbe vetett hitünk is összedül.

Életünk és hivatásunk megadatott. De csak a kerete. A tartalmát nekünk kell kitöltenünk. Egyen-egyen kell ezért belső harcainkat megvívni. Senki ez alól bennünket fel nem menthet, csak segítőnk lehet. Élettartalmunk, hivatásunk ereje és jelentősége attól függ, hogy milyenek értékelő szempontjaink, milyen eszmék élnek bennünk. Az igazi pedagógus nem is igen válogathat. Prohászka *Ottokárt* kell követnünk. „*Nekünk reális ideálok, nekünk ideális valóságok kellenek.*“ „*A szép, harmónikus egyéniség az emberi élet műremeke.*“ „*...színt, fényt, dalt, éneket, igézetet, bűbajt a csodás nagy világ csak ott kelt, ahol érzék van hozzá, s ahol a lélek nem alszik*“. A mi munkánk eredményét csak az örömteljes, lelkes odaadás biztosíthatja. Kényszer vagy kesernyés beletörődés nálunk biztos sikertelenség. Pedagógus, még hozzá *mai magyar* pedagógus csak benső meggyőződés alapján végezhet jó munkát. Ide vezet bennünket *Prohászka Ottokár* útmutatása. Eszméinek követése nélkül „*az élet bamba tengődés vagy hervasztó kín*“, vele egy úton járva: *harmónia és öröm*.

Molnár János.

## Az összehasonlító szemléltetés jelentősége a képzőművészeti stílusérzék fejlesztésében.\*

A művészet mindig tükre volt a népek szellemi erejének, az alkotó művész tudatosan, vagy öntudatlanul fájának törvényeitől függött. A művészet érzékeny műszere mindig élen jelezte a szellemi áramlatokat, sokkal inkább mint az ér-

\* E tanulmány megírásánál *E. Schwander* — *T. Lomer* — *F. Böck*: *Die Deutsche Kunstfibel* (Verlag. F. Bruckmann, München) könyvének képanyaga mellett a szövegrészben különösképpen *W. Müseler Deutsche Kunst in Wandel der Zeiten* (Safari Verlag, Berlin) irányelveit vettem alapul.

telmi megnyilvánulások. (Különösen az absztrakt zene jóslat-szerűen előre sejtette az idők változását.) A környező világ nyilvánvalóan a felfokozott érzelmi életet élő művészen át érezte legelőbb befolyását. A *milieu* tárgyválasztásban is döntően meghatározta korának jegyeit a művészet minden fokán és idejében, irodalomban, zenében, képzőművészetben egyaránt.

Fentiekből következik, hogy csak az értheti a művészet-történetet s lehet tisztában egyes stílusáramlatok jelentkezésének, fejlődésének, elaggásának körülményeivel, jelentőségével, aki a művészet nagy korszakaiba *életet* tud belevinni, eleven elképzeléssel tud közeledni a műalkotásokhoz. Ez magában rejtí, hogy a főbb stíluskorszakoknak necsak *külsőleges*, de *szellemi* jegyeivel is birtokunkban kíséreljük meg az áttekintést. Itt nyílik alkalom, — az átfogó tekintetnek a gyakorlása közben —, az *összehasonlító szemléltetésre*, művészeti korok *párhuzamos* bemutatására, hogy nagy mesterek nagy alkotásaival *érzelmi* közösségbe kerülünk. Amik eddig jelszavak voltak most válhatnak életteljessé. — A művészet nem akadémiai sémák szerint alkot. Törvénye: az időkben bennerejlő determináns. Fejlődése mögött eredők állanak, melyek hol szellemiek, hol anyagiak. A művekhez tehát a művészhez hasonló életfelfogással kell közeledni. Akkor pattan le a zár s válik egyszerűben természetessé minden. S minél bensőségesebb lesz a közeledés, annál inkább vesztí el élet az a tény is, hogy a műalkotás szükség- és törvényszerűen valamely stílushoz tartozík.

Hogy a tanuló az idők értelmébe behatoljon, korok szellemére figyeljen: a történelem és irodalom tanáraitra vonatkozó hivatás. Mivel középiskolai tanulmányrendünkben mai napig mellőzött a művészet, a növendék az irodalmon és történelmen át nyerhet betekintést elmúlt korok szellemébe s alkot-hat meg életteljes kultúrtörténeti háttérrel. E két tantárgynak csak a művészeti élményekkel összefonódó munkája nyújthat teljes képet, mert ez utóbbi vizuális élményekkel kerekítí teljessé az elképzelést.

A városi tanuló a műalkotásoknak igen nagy számával szinte automatikusan megismerkedík. Minél többet látott s minél nagyobb öröme volt a látásban, annál inkább felébredhet kívánsága, hogy helyesebben ismerjen. Az iskolának ezt a lendületet ki kell aknáznia. De a művészi megközelítetésnek nem az lesz a módja, hogy időnként szemléletekkel elhalmozzuk, hanem, hogy minél jobban megválogatott alkotással igyekezzünk rendet teremteni. A *térérzék* bizonyára mindnyájunkban elsődleges stílusérzék, mert a körülvevő tér a bennetartózkodóknak pillantását, érzését, fantáziáját határozott módon körülhatárolja. A tér szugesztív ereje öntudatlanul hat ráánk. Az *építészet* ezért minden művészet közt a legalkalmasabb stílusérzék felébredsz-

tésére. A látást, gondolatot egy határozott irányba vezeti — érzékeny felfogó képesség mellett — szinte kényszerít a koncentrációra. Az építész a legtöbb irányú élményekkel is szolgálhat, nemcsak vizuálisan, de a hallás útján is. (Gondoljunk egy gregorán korályára a román templomban, vagy az orgonahangra p. e. gót templomban, amihez kapcsolódik még a liturgia, a tömjén...) *A templom* legegységesebben nyújtja az élményeket és kevés hely, hol nem a templom a legnagyobb művészeti tény. Itt halmozódtak fel leginkább az építészet, szobrászat, festészet, ötvösművészet legnagyobb eredményei és legtömörebben tükrözi korának törekvéseit. Ismét a gótikát hozva fel például: a csúcsívektől a kehelyig, a miseruháig, a legkisebb részletig minden a gótikus szellemtől itatódott át. Zárt térben szinte öntudatlanul átéljük a kort, ha tudatosan nem is adhatunk számot az élményről. Ezt a meg nem fogalmazott hangulatot kell vezető irányítással határozottá formálni, a térnek e hangulatkeltő jelentősége kell, hogy elsődlegesen kapcsolódjék be a művészeti oktatásba, amikor *korok megértéséhez* keresünk segítséget.

Hogy mi közös a stílusokban és mi volt az, ami egyes korok embereit egymástól elválasztotta, a legmélyebbről akkor villan fel, mikor a különböző idők műalkotásait *egymás mellett* látjuk és összehasonlíthatunk, templomot templommal, oltárt oltárral, szobrot szoborral és így tovább, különösen szemléletesen tehát, ha azok *hasonló tárgykörből* valók. (Pl. jól összeválogatott faliképekkel, vagy egyszerre vetített, vagy közvetlenül egymást követő film, diapozitív bemutatásokkal.) *A meghatározást* is legeredményesebben az *összehasonlító szemléltetéssel* izmosíthatjuk. Ez a gyakorlás azért is kívánatos, mert a műalkotás lényegében nem körülhatárolt törvényekben gyökerezik, nem olyan mint egy matematikai egyenlet, nem lehet hovatarozandóságát minden egyes esetben tudományos módszerekkel elhatárolni, kategorizálni, hiszen magát a művet sem körülzabott szabályok értelmében alkották. *Aki technikai jegyekben keresi a stílus meghatározóját könnyen téved,* — aki ruharedőzetekből, ornamensekből következtet, amelyek *nem egyszer már egy más időbe tartozó lényeg*et takarnak, hibázhat. A magyar szobrászathoz vett példán bizonyítva ezt az állítást: a 19. század második felében Izsó Miklós teljesen mai szellemű szobrászati törekvéseire, mint elszigetelt jelenségekre, a kor még nem figyelt fel, mert a népies realizmusba öltözött *plaszticitást* a túlzott részletezésben, az irodalmi tartalommal nehezített jelenetekben még nem ismerte fel. Pedig ezekben a (többnyire a nép életéből vett genre) jelenetekben már *egészen modern* megoldásokkal találkozunk.

A stílusérzék nem fejleszthető helyesen csak egy időbe és műfajba tartozó alkotásokon, nem lesz rugalmas egy-egy mű rész-

letes elemzésével. Az elsőnél nélkülözni fogja az áttekintést, az utóbbinál elvész a tájékozódás az aprólékoságban. Az *utazásnak* éppen abban rejlik nagy jelentősége, hogy állandó s a legkülönbözőbb összehasonlításra nyújt alkalmat, amellet *személyes* élményeket is nyújt. Mi is azért választottuk legkövetendőbb eszközüil a térélményekből való kiindulást, mert ezek a legmegközelíthetőbbek a személyes élmény számára, minden helyen nyújthatnak különböző korokból is példát s a tanulók a legegységesebben szemléltetik a térbe tartozó más művészeti tárgyakat is. (Különösen templomoknál, középületeknél). Ez az út vezet az összefoglaló áttekintésre, ez magyarázhatja, mi az ami minden korban közös, miért mozgatott tömegeket valamikor egy olyan eszme, ami mellett eddig közömbösen ment el. Az összefüggésekre, a művészi kibontakozásra tehát csak az összehasonlítás által kerülhet fény, részben egy stílusba tartozó festmények, szobrok, ötvösmunkák, épületformák, részben különböző stílusok összemérésével. A mai kor „Detailkrankheit“-jében, amelyik elvész a részletekben s nem ér rá az összefüggő áttekintésre, fokozott jelentősége van a *felülrőlátásnak*. Feltárul az az egységes cél, amelyik minden eszközt a szolgálatába állított, megvilágosodik, mennyire elválaszthatatlan a stílus a műveltségtől, élet szokásoktól. (Itt tűnik ki e módszernek művelődéstörténeti jelentősége). Ne csak külső jelekből ítéljünk, hanem egymás mellé sorakoztatott, egymás mellett látott művek szelleméből. Hangsúlyoznunk kell, hogy stílus egészen hamisíthatatlanul csak kivételes jelenség. Sok templomnál az alapkövet még román korban tették le, a templom alaprajza még román stíl, de a megkezdett munka később más stílus-korszakokba nyúlik át. Hozzá-toldások, beépítések nehezítik az értelmezést, a meghatározást. Időnkint nagy átalakítások, restaurálások mentek végbe, amelyek már az új korhoz alakultak. Nyilvánvaló ez, mert a stílusok nem önmagukért fejlődtek, — mind egy nagy összefüggésnek, belső törvényszerűségnek engedelmesskedett, s elválaszthatatlanul összefonódott a mindennapi élet kívánalmaival. Eből érthető az a nagy egység is, ami egyes korban minden tárgyon megnyilvánul. Jól érezni, mi az, ami az egészhez tartozik, mi az, ami a tért mintegy kiegészíti, ami zavarja, attól idegen. Az átmeneti stílusok megértetése különösen nehézségekbe ütközik: milyen gondolatkörből vannak az elemek összefűzve, világsszemléleti összehajlások, átmenetek, külső, megtévesztő díszek, technika nehezíti a felvilágosítást. A műtárgy stílusát, hovátartozandóságát is csak úgy dönthetjük el, ha a neki megfelelő térben tudjuk elhelyezni, elképzelni. A műtárgyat nem csak önmagában kell szemlélni, de egy összefüggő egység részeként is.

Osszehasonlítások által kell tehát iskolázni a látást, hogy



világossá válljanak a művészet, a művelődéstörténet nagy korszakai s életesebbé válják a történelem és irodalom is. Ugyanezt az elgondolást hirdeti Wilhelm Müseler is pedagógiai jellegű munkájában (*Deutsche Kunst in Wandel der Zeiten*), amit a nagyközönség számára írt. A kiváló képanyaggal megcseszett munka egymásranyúló oldalakon sorakoztat fel egy-egy tárgykörből, de különböző stíluskorszakokból vett épületeket, festményeket, szobrokat, szőnyegeket, sőt más nemzeti-ségű mestereket is bevon a kiemelés kedvéért. Bizots vezető ez a könyv még a német művészet mérhetetlen gazdagságában és változásaiban is. Ily művészetpedagógiai könyv nagy nyeresére volna szegényes művészeti irodalmunknak. Wilhelm Müseler megtalálta a módját, hogy kevésbé képzett szem is képes legyen közvetlen összehasonlításra és megértésre. Ami jellegzetes, megkülönböztető egy stíluskorszakban-kidomborítva lép elénk. Lehetővé teszi a beláthatatlan anyagon való uralkodást. Egymás mellett láthatjuk, hogy ugyanaz a kötött vallási példa milyen szerteágazó megformálásokra nyit alkalmat. Müseler könyvének ez nyújt tankönyvértéket, amit mi oly fájdalmasan nélkülözünk. Évszázadok levegőjét idézi, bevezető a művészetbe. Külső és belső jegyeket az összehasonlító képek sorozatán önmagára támaszkodva is leszűrheti, megkülönböztetheti a tanuló. A cselekedtető művészeti tanításnak nem is lehet főbb célja. A gyermek ne csak a tanár kész megállapításait ismételje, művészeti igazságokat ne csak a tekintély elve alapján lásson be, ne szölamokkal álljon elő, mert így sohasem lesz önálló stílusérzéke és ítélete. Minden tudás csak töredék és felületes, míg a tanuló a munkát önmaga is el nem végzi, míg az odavezető utat saját lábán is meg nem járja. Csak ez az önálló, összehasonlító tevékenység tudhat tiszta ismeretet közvetíteni.

*Tóth Ervin dr.*

## Magyar nyelv.

### Az érzelmi költészet összefoglalása.

IV. osztály.

#### Óravázlat.

#### I. Számonkérés.

1. Szabolcska: Dal a kis Demeter Rózsikáról; Tompa: Tornácomon.

2. Írásbeli: Temetésen; Egy szomorú emlék.

#### II. Ráhangolás.

A költészet felosztásáról tanultak felújítása.

#### III. Célkitűzés.

Az érzelmi költészeetről szerzett ismeretek összefoglalása és rendezése.

#### IV. Tárgyalás.

1. A dal.

2. Berzsenyi: A magyarokhoz. } Az óda.  
Petőfi: A hazáról.

3. Berzsenyi: Fohászkodás. } A himnusz.  
Endrődi: Angelus.

4. Petőfi: Egri hangok. } A ditiramb  
Vörösmarty: Főti dal.

5. Petőfi: Egy gondolat bánt engemet. } A rapszódia.  
Véghvári: Eredj, ha tudsz.

6. Szabolcska: Dal a kis Demeter Rózsikáról. } Az elégia.  
Tompa: Tornácomon.

7. Az érzelmi műfajok három csoportjának összehasonlítása:

a) a dal;

b) az óda, himnusz, ditiramb és rapszódia;

c) az elégia.

8. Sajó Sándor: A veréb című költeményének bemutatása, és műfajának megállapítása.

#### V. Összefoglalás.

Házi írásbeli feladat: Karácsonyi hangulat a városban.  
— Hogyan készül a falu (tanya) a karácsonyra?

## Tanítás.

### I. Számonkérés.

1. Milyen megható költeményekben mélyedtünk el a múlt órán, G? (Szabolcska Mihálynak *Dal a kis Demeter Rózsikáról*. — és Tompa Mihálynak *Tornácomon* című költeményében.) Mi a kis Demeter Rózsikáról szóló költemény tárgya, F? (A kis Demeter Rózsika szomorú halála.) Milyen kapcsolatban volt a kis leányka a költővel, K.? (Szabolcska ref. pap volt, s a kis Demeter Rózsikát hittanra tanította.) Milyen hatással volt a költőre kis tanítványa váratlan halála, V.? (Nagy fájdalomában szinte megrendült az isteni gondviselésbe vetett hite, de amikor kiöntötte lelke fájdalmát, megenyhült.) Mondd el a költemény gondolatmenetét, D.! (A költemény négy szerkezeti egységből áll: 1. a költő fájdalomában zúgolódik Isten rendelese ellen; 2. elmondja, ki volt Demeter Rózsika; 3. elbeszéli a kislány halálát; 4. visszavonja kifakadásait és megvigasztalódik.) Mit állapíthatunk meg a költemény stílusáról, E.? (A kérdés, felkiáltás és esdeklés a költő fájdalmas lelkiállapotát fejezi ki, s az előadást élénkíti.) Mit kell tudni költeményünk műfajáról, M.? (Műfaja elégia, azaz: panaszdal. A költő kiönti lelke fájdalmát és megvigasztalódik.) Foglald össze a másik költeményre vonatkozó tudnivalókat, F.! (A *Tornácsomon* című költemény Tompa búsongó természetének megnyilatkozása. A vers első fele leírás, második fele lehangoló elmélkedés. A Sajó képe régi bánatot újít fel a költő lelkében s mikor beesteledik, a költő lelke is elsötétül, s úgy érzi, hogy nem érdemes élni. A távolban kigyúló csillag azonban reményt önt a csüggedő szívbe.) Mi az elégia, P.? (Megenyhülő fájdalmat kifejező költemény.)

2. Remélem, az elégia hangulata nyilatkozik meg fogalmazványotokban is. [A füzetek megtekintése.] Hallgassuk meg P. dolgozatát!

#### Temetésen.

A múlt nyáron. történt, hogy egy régi jó barátom, kedves játszótársam tüdőgyulladásban meghalt. Természetesen én is elkísértem utolsó útjára.

A róksai temető halottasházában volt felravatalozva. Még egyszer megnéztem kedves arcát, mely most falfehér és merevedett volt, élénken csillogó kék szemeit, mely örökre lezárult. Visszaemlékeztem a vele töltött szép időkre. a kedves szórakozásokra, — és a fájdalom szorongatta torkomat. A koporsót csakhamar leszögezték. Megérkezett a pap, aki elvégezte a temetési szertartást. Utána megkondult a lélekharang, a megboldogultat kocsira tették, és megindult a gyászmenet a sír felé. A család tagjai szomorúan haladtak a koporsó után. Én is velük mentem. Elértünk a sírhoz. A pap a szertartás végeztével utolsó áldását adta a halottra. A koporsót leeresztették a sírba. Az első göröngyöt a pap dobta rá. A föld dübörögve hullt a

kóporsóra. De mintha az édesanya szívére esett volna, mert kitört belőle a fájdalom, és szívettpősen zokogott. Nekem is megeredt a könnyem..., nem tudtam elfojtani... A temetés végeztével szomorú szívvel ballagtam hazafelé.

Még ma is fájdalmasan emlékszem e szomorú napra. De minden hiába!... Megnyugszom a jó Isten akaratában. (P. S.)

Látom a szemetekről, hogy meglepődéssel fogadtátok P. fogalmazványát. Vajjon miért, M.? (Elejétől végig a temetés szomorú hangulatát érezteti. A bevezetésben kedves barátja haláláról emlékezik meg; a tárgyalásban leírja a temetés lefolyását, s ezek kapcsolatban bánatos érzelmeket és gondolatokat fejez ki; a befejezésben fájdalommal emlékszik erre a temetésre, de megnyugszik Isten akaratában. Minden mondat a tárgyra vonatkozik, és a természetes sorrendet követi. Az első hant dübörgéséről szóló rész igen szép kifejezés: mintha az édesanya szívére hullott volna.) Úgyes hozzászólás volt. Mit óhajt még mondani F.? (Nem megy a hangulat rovására, ha két mondatot helyesbítünk. *Megérkezett a pap, aki elvégezte a szertartást*; helyesen: *Megérkezett a pap, és elvégezte a szertartást*. A befejezésben: *Emlékszem e napra* helyett: *Emlékszem erre a napra*.) Ha P. figyelmesen végigvizsgálta volna munkáját, észrevette volna a kifogást. Dolgozata azonban így is eredményes és hatásos.

Lássuk, mit írt L.!

### Egy szomorú emlék.

Tél volt. Az anygalkák bizony jól kiharították a dunnát, mert a hó, kövér cseppekben sietett a földre. Az utca néptelen volt, de a katonazene gyászos hangja kicsalta az emberek sokaságát. Már tízszer változott azóta a tél és a nyár, és akkor még csak négyéves voltam, mégis pontosan emlékszem mindenre.

Könny szökik a szemembe, ha újra megtörténik minden lelki szemem előtt... A tömeg közepén halad a gyászkoesi, utána egy gyászbaborult, megtört, zokogó asszony kézenfogva vezeti síró kisfiát. A gyászmenet lassan a temetőbe ér. Ott az Isten szolgája utoljára búcsúztatja el a halottat. Kétségbeesett sírás és jajgatás kíséri a kóporsót rendeltetési helyére. A pap megszenteli a sírt, és Isten akaratában való megnyugvásra inti a zokogó asszonyt... A gyászolók csakhamar szétszélednek, csak az özvegy marad ott még sokáig kis árvájával. Beesteledik. Még néhány fájdalmas, görcsös zokogás, és ők is eltávoznak. A fájdalom az árva otthonban csak fokozódik. „Apuka gyere már haza!” — hangzik olykor a kisfiú fájdalma. Mindhiába! A sírból nincs visszatérés...

Könnyeimtől nedves az arcom, valahányszor édesapámra gondolok.

Uram Teremtőm, miért mérted ránk ezt a csapást!? Milyen más lenne az élet, ha megtartottad volna drága édesapámat! De nem zúgolódom, mert tudom, hogy Te az árvák atyja vagy, mert érzem, hogy velem vagy.

(L. J.)

Miért hatott L. dolgozata lelünk mélyéig, K.? (Visszaemlékezik egy szomorú eseményre, egy tíz évvel ezelőtti temetésre, s úgy adja elő látomását, mintha a jelenben történné. Hatásos, hogy csak a temetés leírása után árulja el, hogy édesapjáról van szó. Fájdalmak kiöntése után megnyugszik Isten rendelésében. Nagyon szép, hatásos dolgozat.) Mindenben igazad van, de a tömeges jelentkezés arra vall, hogy valami kikerülte a figyelmedet. Nem kell ezért a kis elírásért olyan heves rohamot intézni, mert L. is nagyon jól tudja, hogy a hó nem *cseppekben* hull, hanem *polyhekben*. L. derék munkát végzett. Aki ilyen lélekkel emlékszik megboldogult édesapjára, azzal valóban vele van a jó Isten.

## II. Ráhangolás.

No de elég volt már a szomorúságból. Térjünk át kedélyesebb beszélgetésre! Hogyan osztályoztuk a költészetet tárgy szerint, B.? (Tárgy szerint van külvilági és belvilági költészet.) Mi a külvilági költészet, H.? (A külvilági költészet vagy időbeli eseményeket ad elő, vagy térbeli dolgokat ír le. E szerint két ága van: elbeszélő és leíró költészet.) Melyek az elbeszélő költészet műfajai, R.? (Mese, monda, legenda, költői elbeszélés, ballada, románc, eposz és regény.) Sorold el a leíró műfajokat, N.! (A leíró költészet egyik csoportjának tárgya az ember; idetartozik az életkép, a fajkép és a jellemkép. A másik csoport tárgya a természet; műfajai: állatrajz, tárgyrajz, tüneményrajz, tájrajz, útjrajz, költői leírás.) Mi a belvilági költészet lényege, S.? (A belvilági költészet tárgya az író érzelmei és gondolatai. E szerint a belvilági költészetnek is két ága van: érzelmi és gondolati költészet.) Mely csoportba tartozó műfajokkal foglalkozunk három hét óta? (Az érzelmi műfajokkal.) Sorold el a megismert műfajokat, T.! (Dal, óda, himnusz, ditiramb, rapszódia, elégia.)

## III. Célkitűzés.

Most foglaljuk össze és rendezzük az érzelmi költészet műfajairól tanult ismereteket!

## IV. Tárgyalás.

### 1. A dal.

Melyik az érzelmi költészet legegyszerűbb műfaja? (A dal.) Mi a dal, B.? (A dal egyszerű érzelmeknek rövid, dalolható alakban való kifejezése.) Eredete szerint hányféle, K.? (Kétféle: népdal és műdal.) Mit tudsz a népdalról, F.? (A népdal szerzője ismeretlen, a nép ajkán keletkezik, és szájról-szájra, apáról-fiúra terjed. A szöveg és a dallam együtt születik. A népdal legfőbb tulajdonságai az egyszerűség és őszinteség.) Említetek népdalokat tárgyuk megnevezésével! (A jelentkező tanulók: *Te vagy a legény* — kurucdal; *Beszegődtem Tarnócára*

— pásztordal; *Zsindelyezik a kaszárnya tetejét*. — *katonadal*; stb.) Énekeljük el a *Beszegődtem Tarnócára* kezdetű dalt! [Ének.] *Mi piroslik ott a síkon...* [Ének.] *Kossuth Lajos azt izenté...* [Ének.] Ahogyan a közmondásokból a magyar nép észjárása, gazdag élettapasztalata és bölcsesége szól hozzánk, úgy a népdalban a magyar nép szíve nyilatkozik meg: örömet-bánatát dalba önti, nehéz munkáját dallal édesíti. Szeressük és becsüljük a magyar népdalt, tanuljunk minél többet, és ne fertőzzük meg magyarságunkat a divatos „slágerek” éneklésével. — Beszélj a műdalról, F.! (A műdalokat hívatott költők írják. Gyakran a népdalokat utánozzák, de magasabbrendű érzelmeket is szoktak kifejezni. A zeneszerzők szokták megszentésíteni. Szabolcska Mihálynak *Tele van a város akác-favirággal* című dalát Fráter Lóránd zenésítette meg.) Énekeljük el! [Ének.] Említs a népdalokhoz hasonló dalt, M.! (Petőfi: *Befordultam a konyhába*.) Említs egy magasabbrendű dalt, H.! (Ady: *Krisztuskereszt az erdőn*.) Ki a legnagyobb magyar dalköltő? (Petőfi Sándor.) Szeressük a magyar dalt, mert akinek dalos az ajka, annak gazdag a szíve!

## 2. Az óda.

Melyik a soronlévő műfaj? (Az óda.) Idevágó olvasmányaink D.? (Berzsenyi Dániel: *A magyarokhoz*; Petőfi: *A hazáról*.) Mi a Berzsenyi-óda tárgya, K.? (A régi magyar erkölcsök pusztulása miatt megnyilatkozó hazafias aggodalom.) Gondolatmenete, L.? (A magyar nemzet hajdan nagy volt, pedig tatárral és törökkel kellett megküzdenie, sőt a polgárháború is emésztette erejét. De más volt akkor a magyar, mint most. A régi erkölcs megromlott, idegen nyelvnek és viselkedésnek hódol a magyar. Attila, Árpád és Hunyadi korában nem úgy volt. A világ rendje, hogy minden elpusztuljon. Így a magyar nemzet is. A keserű lemondás buzdítás akar lenni, mert Berzsenyi nem vesztette el hitét a nemzet jövőjében.) Alapgondolata. R.? (Minden ország támasza, talpköve a tiszta erkölcs...) Halljunk néhány szót a költőről, V.! (Berzsenyi a klasszikus óda legnagyobb mestere irodalmunkban. Íó száz évvel ezelőtt élt. Versei tele vannak ókori vonatkozásokkal, s ezek szemléletessé teszik az előadást.) Mi az óda? (Fenséges dal.) Miről szól Petőfinek *A hazáról* című ódája, P.? (A költő heves indulattal szembeállítja a mult nagyságát és a jelen sivárságát.)

## 3. A himnusz.

Melyik a következő műfaj? (A himnusz.) Mely himnuszt olvastuk, L.? (Berzsenyi: *Fohászkodás*; Endrődi Sándor: *Augelus*.) Szavald el Berzsenyi *Fohászkodás*-át, B.! (Fohász-

kodás. Irta: Berzsenyi Dániel. Isten! kit a böles lángesze föl  
 nem ér...) Mit szóltok ehhez az előadáshoz? G.! (Elég hatá-  
 sos volt, mert igyekezett a költő érzelmeit kifejezni. A máso-  
 dik szakaszba kétszer kezdett bele, s a végét kissé erősnek ta-  
 láltam.) Helyes. Mi a *Foházkodás* tárgya, D.? (Isten végte-  
 len nagyságának elismerése és imádása.) Miről szól a másik  
 himnuszunk, K.? (Endrődi *Angelus*, vagyis *Angelus Domini*=  
*Úr angyala* című imádságában Isten segítségéért esdekel, hogy  
 az élet örvényeiben mindig a jó Atyára találjon.) Mi a him-  
 nusz, V.? (Vallásos tárgyú óda, Istent dicsőítő költemény. Gö-  
 rög jelentése: magasztaló ének.)

#### 4. A ditiramb.

Melyik műfaj következik? (A ditiramb.) Olvasmányaink,  
 L.? (Petőfi: *Egri hangok*; Vörösmarty *Fóti dal*.) Ismertesd rö-  
 viden az *Egri hangok* keletkezését, H.! (Petőfi elvetődött egy-  
 szer Eger városába. Ott nagy lelkesedéssel fogadták. Az egri  
 kispapok látták vendégül. A tüzes bikavér, a meleg barátság és  
 a lelkes ünneplés mámorba ejtette a költőt. Hullámzó érzelmeit  
 dalba öntötte.) Miről szól ez a költemény, N.? (Az első rész  
 a költő mámoros hangulatát, a második rész hazafias érzelmeit  
 fejezi ki.) Mi teszi ezt a költeményt annyira elevenné, R.?  
 (Tele van gyönyörű ellentétekkel, továbbá kérdésekkel és fel-  
 kiáltásokkal.) Ismertesd röviden a *Fóti dal*-t, S.! (Vörösmarty  
 Fáy András, a nagy meseíró szüretjén Fóton olvasta föl ba-  
 rátainak, ezért Fóti dálnak nevezték el. Első része a bor di-  
 csőítése, második része tele van hazafiúi óhajításokkal, befeje-  
 zése egy szent fogadásból áll: mindent a hazáért!) Miért bor-  
 dalok ezek, K.? (Mert a barátság és a bor okozta mámort di-  
 csőítik, de nemes hazafias érzelmek is csendülnek ki belőlük.)  
 Mi a bordal vagy ditiramb, M.? (A barátság és a bor okozta  
 mámort dicsőítő költemény, melyből a nemes hazaszeretet  
 hangja is kicsendül. Ilyen dalokkal dicsőítették a görögök a  
 bor istenét.)

#### 5. A rapszódia.

Most mi következik? (A rapszódia.) Milyen rapszodiákat  
 ismerünk, L.? (Petőfi: *Egy gondolat bánt engemet*; Végvári:  
*Eredj, ha tudsz*.) Miről szól Petőfi rapszódiaja, T.? (Petőfi meg-  
 jósolja halálát és temetését.) Mondd el a gondolatmenetét, J.!  
 (A költő nem akar ágyban párnák közt meghalni; a csatame-  
 zőn akar elesni a szabadságért; közös sírban kíván pihenni a  
 hősekkel.) Miért akart Petőfi a világszabadságért meghalni,  
 V.? (Oly nagyfokú rajongás élt szívében a szabadságért, hogy  
 az egész világot akarta megváltani.) Mit tudsz a költemény

előadásmódjáról és verseléséről, R.? (Előadásmódjára jellemző a mámoros elragadtatás, a lázas sietség, a szaggatott gondolatmenet. Ezt fejezi ki a versalak is: első és harmadik része nyugodtmenetű jambus, középső része pattogó anapestus. Egyéb-ként az egész költemény folyóvers.) Hasonló-e ehhez Végvári verse, D.? (Úgyanolyan lázasmenetű költemény. Az elnyomott erdélyi magyarságot kitartásra buzdítja.) Mi a rapszódia, F.? (Oly ódai szárnyalású dal, melyben az indulat heve elragadja a költőt, s csapongva fejezi ki érzelmeit és gondolatát. Versalakja is szaggatott menetű. A rapszódok görög énekesek voltak, akik harcidalokat adtak elő.)

#### 6. Az elégia.

Következik utolsó műfajunk! (Az elégia.) Ezzel már eleget foglalkoztunk ma. Foglald össze néhány szóval a tudnivalókat, K.! (Szabolcska Mihály kedves kis tanítványát siratja el a *Dal a kis Demeter Rózsikáról* című versében. A kis leány váratlan halála megrendítette a költőt, de fájdalmanak kiöntése után megenyhült. Tompa Mihály *Tornácomon* című költeményének első része leírás, második része fájdalmas töprengés, majd megenyhülés. Ezek a költemények elégiák, panaszdalok. A költő kiönti lelke fájdalmát és megvigasztalódik.)

#### 7. A dal, az óda és az elégia összehasonlítása.

Most hasonlítsuk össze a három csoportot. Mit fejeznek ki az érzelmi költészet műfajai? (Érzelmeket.) Milyen érzelmeket fejez ki a dal? (Egyszerű érzelmeket.) Hát az óda és fajtái? (Fenséges érzelmeket.) Melyek a fenséges szép alkotó elemei, M.? (A nagyság és erő.) Magyarázd ezt meg! (Az óda és fajtái nem mindennapi érzelmeket fejeznek ki, hanem a költő szívét-lelkét megragadó, felkorbácsoló, nagyszerű érzelmeket. Itt nagy dolgokról van szó: a haza sorsáról, az Isten mindenhatóságáról. Az indulat heve elragadja a költőt, s nem a maga, hanem a nemzet vagy az emberiség nevében beszél. Előadása ünnepies, szónokias, gyakran csapongó, lázasmenetű.) Az elégia hangja is heves és szenvedélyes, S.? (Az elégia hangja mélabús, borongó, panaszos. A fájdalmát a megnyugvás és vigasztalódás váltja fel.) Az elégia magasabbrendű műfaj a dalnál, de nem éri el az óda fenséges szárnyalását.

#### 8. Sajó Sándor: *A veréb* című költeményének bemutatása, műfajának megállapításával.

Most felolvassok egy költeményt. Figyeljétek meg jól! Sajó Sándor verse:



### A veréb.

Bús ősz borong a Kárpátok alatt,  
Dermesztve napfényt, szárnyas bogarat;  
Ködfátylas csendben hallgat a határ,  
S te már úton vagy, jó golyamadár.

Indulsz te is már, zúgó fecskeraj,  
Hisz igazad van, — éhen itt ne halj;  
Hisz igazad van: szomorú az ősz, —  
S ha új tavasz lesz, — újra visszajősz.

Könnyű szárnyúak hasznos igaza:  
Hol sok bogár van, ott van a haza;  
Szomorú, felhős magyar ég alatt  
Mit keresnétek, kényes madarak?

Itt őszre jár most, azután jön a tél,  
Verébbad itt majd koldulgatva él;  
Lent, messze délen most van kikelet,  
S ti nem lehettek hitvány verebek...

Könnyű szárnyúak, jó, — csak menjetek!  
Én a verébről mondok énket,  
S dícsérem ezt a kicsi madarat:  
Koldús, kopott, de hű és — itt marad.

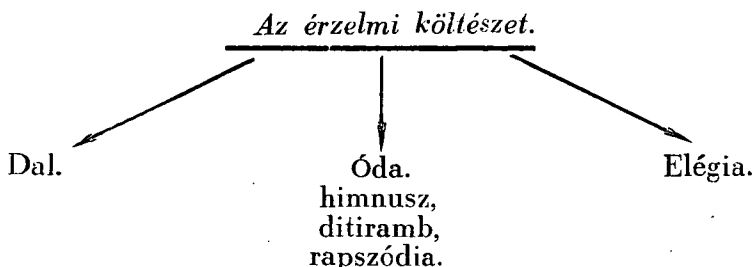
Zord télen, majd ha éhség kergeti,  
Jut kenyeremből morzsa is neki.  
Szelíden hívom: jöszte közelébb  
Osztályos társam, szürke kis veréb!

Lásd, egy a sorsunk, ez köt engem is:  
Hűség e földhöz zordon télben is,  
S bár sose érjünk enyhébb nyarat,  
Szenvedve, sírva, ha így van megírva.  
Élünk-halunk a magyar ég alatt!

Miről van szó ebben a versben? K.! (A haza iránti hűséges ragaszkodásról. A költő a szürke verébben a hazához való hűséges ragaszkodás példaképét látja, mert ióban-rosszban kitart hazája mellett. A költő és a veréb sorsa azonos.) Melyik műfajhoz tartozik ez a költemény? R.! (Tárgya a hazához való hűséges ragaszkodás, de ez a haza sorsát nem érinti. Bár komolyhangú költemény, mégsem óda, hanem hazafias dal. Olyanféle, mint Petőfi *Honfidal*-a.) Helyes. Meg vagyok róla győződve, hogy bármely költemény műfaját könnyen meg tudjátok állapítani.

## V. Összefoglalás.

A tábla és a füzet képe:



Mivel foglalkoztunk a mai órán, K.? (—) Mi az érzelmi költészet, M.? (—) Műfajai hány csoportot alkotnak, B.? (—) Mi szerint különíthetők el, H.? (—) Mi a dal, V.? (—) Mi az óda, G.? (—) Mi a himnusz, R.? (—) Mi a ditiramb, L.? (—) Mi a rapszódia, S.? (—) Mi az elégia, D.? (—).

A házi írásbeli feladat: *Karácsonyi hangulat a városban*, vagy: *Hogyan készül a falu (tanya) a karácsonyra?* Hangulatos, eleven beszámolót várok mindenki részéről. Aki általános-ságban ír, nem érheti el célját.

Szántó Lőrinc.

## Német nyelv.

### Számonkérés és osztályozás.

A számonkérés az órának az a mozzanata, mellyel az iskolai munkát elindítjuk, s visszapillantva a múlt órán elvégzett anyagra, meggyőződni kívánunk arról, vajjon a tanulók ténylegesen birtokukba vették-e az új ismereteket, elmélyítették-e azokat otthoni stúdiummal, s alkalmas-e ez az alap a továbbhaladásra. Itt a számonkérésben egyesül az iskolai és otthoni munka, itt világlik ki a munka eredménye. Eredmény pedig csak akkor lehetséges, ha a tanuló az iskolában is, otthon is teljes odaadással végezte munkáját. De míg az iskolában végzett munkában a tanár az irányító fő, ő látja a célt, ő választja meg az annak elérésére szükséges eszközöket, s ő állapítja meg a munka módját is: addig az otthoni munka teljesen a tanulóra van bízva, annak elvégzésében önállóan jár el, s elvégzéséért is a tanuló a felelős. Ha a tanuló az órán lefolyt iskolai munkában tevékenyen részt vett, ha figyelt, s ha a tárgyalt új anyagot megértette: akkor képesnek kell lennie az új ismeret elmé-

lyítésére szolgáló házi feladat önálló elvégzésére. A számonkérésben így teljesen a tanuló munkája tükröződik, s alkalmas arra, hogy az elvégzett munka alapján a tanuló egyéni képességeit megítéljük és minősítsük. Így nyer a számonkérés jelentőséget a tanuló osztályozása szempontjából. A feleltetés és osztályozás a didaktikai irodalomnak egyik igen sokat vitatott kérdése, s annyi érv szól ellene, mint mellette. — Amíg az iskola minősíteni kénytelen tanulóit, addig szükség lesz osztályozásra is. A munkaiskolai gondolat annak idején elvetette ugyan a tanuló iskola „Notesz”-rendszerét s helyébe a tanuló összes erőinek megítélését helyezi, mindazonáltal nem kétséges, hogy ott, ahol munka folyik, a munkaeredményt is kell minősíteni, mert különben kivész a dolgozókból a munkájukért való felelősségérzet. A társadalom is minősít, az élet is kiválaszt, tehát az iskola sem zárkozhatik el a benne dolgozó gyermektársadalom megítélésétől. Dr. Tettamanti Béla „Az osztályozás és az iskolai munka” c. tanulmányában (Cselekvés Iskolája III. évf. 9—10. sz.) is azt olvassuk, hogy az osztályozás az iskolai nevelés egyik feltétlenül szükséges mozzanata, hogy az osztályozásra szüksége van 1. a tanítónak s a növendéknek a továbbhaladás érdekében, 2. az iskolának, hogy növendékeit csoportosíthassa, s elválassza a haladókat az elmaradottaktól 3. a szülőknek, hogy tájékozódást szerezzenek gyermekük munkájáról. Kétségtelen, hogy az osztályozás leghivatottabb intézője a tanár, aki az iskolai munkát vezeti, aki ebben a munkában a legszorosabban összeforr az osztállyal, aki látó szemmel figyelemmel kíséri az osztály munkaközösségében megnyilatkozó egyes tanuló munkateljesítményét. A tanulók tevékenységének összehasonlításából szinte magától adódik egy olyan értékskála, melyben minden egyes tanuló elfoglalja az őt megillető helyet. A tanuló megítélésében nemcsak tárgyi vonások vannak, amiket megfelelő tesztek alkalmazásával pontozásszerűen meg lehet állapítani, hanem szerepelnek itt szubjektív vonások is; mind a tanuló, mind a tanár részéről. A tanuló részéről pl. tekintetbe jöhet, hogy milyen a felfogása, hogyan reagál a külső hatásokra, a tanár kérdéseire, milyen a logikája, figyelmét tudja-e a tárgyra koncentrálni, könnyen fárad-e, érzelmi élete, képzelete megindítható-e, cselekvőleg vesz-e részt a munkában, vagy visszavonult, magábazárkózott természetű-e stb. A tanár részéről is sok szubjektív vonás szerepel az osztályozásban, ilyenek pl. a tárgyilagosság, türelem, igazságosság, jóindulat, segítő készség, gyors ítélőképesség, a tanuló színvonalára való helyezkedés stb. A tanár is ember, ő is tévedhet, de nagy igazságtalanság volna őt minden rossz jegyért elfogultsággal, türelmetlenséggel, igazságtalansággal, rosszindulattal stb.-vel vádolni.

Látnivaló, hogy az osztályozás nehéz dolog, sok eredőből tevődik össze, s a fentieken kívül az iskolafaj, s a tantárgy természete is belejátszik szigorubb vagy enyhébb alkalmazásába.

A polgári iskolai német nyelvtanításban sem könnyű dolog az osztályozás, mert itt nemcsak értelmi tevékenységről van szó, hanem gyakorlati készségről is. Nem elég tudni a szabályokat, hanem alkalmazni is kell azokat, nem elegendő a nyelvtan ismerete, beszélni is kell tudni az idegen nyelven; sőt nemcsak szóbelileg kell azt bírunk, hanem írásban is. A tanuló lelki erőinek és egyéb képességeinek oly gazdag és sokoldalú megszólaltatására van itt mód, hogy a tanár csak ezek megnyilatkozásának együttes mérlegelésével alkothat magának a tanulóról megközelítően igazságos képet. A tanulót kétféle viszonylatban kell vizsgálnunk: mint egyedet és mint a közösség egy tagját. A számonkérés tehát két mozzanathoz fog állni; egyéni feleltetésből és közös beszámolásból, melyben az egész osztály vesz részt.

I. Az egyéni feleltetés azt jelenti, hogy a tanuló mint egyén teljesen a maga erejére utalva ad számot a végzett munkáról. Ez azonban nem azt jelenti, hogy ehhez a mozzanathoz az osztálynak semmi köze sincs; sőt az osztályt is bele kell kapcsolni, hadd vegyen részt az egész sereg a felelés munkájában. Ez pedig a következőképen történik:

1. *Házi feladat.* A kiszólitott tanuló kihozza füzetét, az asztalra helyezi, hogy a tanár is beleláthasson, s felolvassa házi feladatát. Minden mondat után megáll, és megvárja az osztály bírálatát. Ez a bírálat nyelvtani, szórendi s tartalmi tekintetben veszi szemügyre a mondatot. A helyesírást a tanár nézi s a hibát az osztály elé viszi. Ez az állandó hibajavítási tevékenység úgy kifejleszti a gyermekek kritikai érzékét, hogy rendszeren észreveszik a hibát. Ezt rögtön meg is jelöljük a füzetben. A kijavítás végeztével a tanuló összefüggően is felolvassa munkáját s érdemjegyet is kap rá. Most a számonkérés szóbeli része következik.

2. *Szókérdés.* Egy-egy felszólitott tanuló az új szók közül egy-egy szót kérdez a felelőtől. Az elmondja a kért szót a szótári alakjait s rögtön mondatot alkot vele. Ez lehet a könyvben levő mondat, de nagyobb érdem, ha önálló alkotás. Érdekes megfigyelni, hogyan igyekeznek a jobbak saját alkotású mondatokat szerkeszteni. Ha a felelő nem tudja a szót, a kérdező közli vele, de a mondatot rá mégis a kérdezettnek kell megalkotnia. Tehát magában álló szókérdés nincs, ennek semmi értelme; a szó csak a mondatban nyer értelmet, tehát mondatba kell helyezni. Ez a mondatalkotás egyúttal alkalmat ad nyelvtani ismeretek ismételtesére is; igen jó szolgálatot

tesznek e célból a különféle mondatátalakítások. Ezeket a tanár mindig a szükség szerint alkalmazza.

3. *Fordítás.* Valamelyik tanuló könnyű magyar mondatot alkot a lecke anyagából, s a felelő azt rögtön lefordítja németre. Ez sem egyéb, mint szókérdezés, de össze van kötve mondatszerkesztéssel. Kitűnő eszköz az anyanyelv s idegen nyelv összehasonlítására.

4. *Kérdés-felelet.* A tanulók a lecke anyagából kérdést intéznek a felelőkhöz, melyekre az felelni tartozik. Viszonzásképpen ő is feltesz egy-két kérdést s bárkit kiszólíthat. Ez a kérdés-felelet játék elveszi a felettetés iskola-ízét, s a beszédgyakorlás mind természetesebbé válik, úgyhogy a gyermek egészen elfelejti, hogy ő most felel. Nincs is ebben semmi borzasztó, sőt a tanulók nagy örömmel felelnek ilyenképpen.

5. *Önálló összefüggő beszéd.* Ez a felelés fénypontja s történhetik vagy kép alapján, vagy az olvasmány tartalma nyomán, vagy páros jelenetben dramatizálva. Míg a tanuló a felelésnek ehhez a mozzanatához eljut, — még ha volt is benne kezdetben valamelyes elfogódottság, — a közbeeső fokozatok alatt teljesen megnyugodott, lehiggadt, s így lelkileg fel van rá hangolva, hogy a kijelölt témáról néhány összefüggő mondatot tudjon elmondani. Az osztály érdeklődve figyel, mennyit tud a kintlevő gyermek önállóan elmondani, s így minden gyermek mintegy magában rekonstruálja a lecke anyagát. A felelő elvégezte munkáját, helyére mehet, s most következik a számonkérés második része: az osztálymunka.

II. Itt most aszerint figyeljük meg a tanulók munkáját, mennyiben tudnak tudásukkal s készségükkel belekapcsolódni a közös munkába. Még egyszer átismételjük a múlt órán tanultakat, alkalmazzuk nyelvtani ismereteinket, gyakoroljuk a beszédkézséget, s tág teret nyitunk a tanulók egyéni megnyilatkozásai számára. A munkát úgy vezetjük, hogy egységes képet kapjunk az elvégzett tananyagról, s lehetőleg minden, vagy legalább is sok tanuló jusson szóhoz. Ennek a közös munkának egyes lépései nagyjából megegyeznek az egyes tanulók számonkérésének fokozataival.

1. *A szókikérdezést* magyar mondatok lefordításával intézzük.

2. *Kérdezés.* A tanár kérdései nyomán végigmegyünk az egész olvasmányon, majd a tanulók is kérdéseket adva egymásnak gyakorolják a nyelvkészséget. 3. A tanár *vezérszók* (Stichwort) segítségével elmondítja a tartalmat. 4. végül a tanulók segítség nélkül, vagy kép alapján *önállóan s folyékonan* mondják el az olvasmány tartalmát. —

A számonkérésnek ez a közös munkaszerű szakasza olyan gyors lefolyású, hogy itt aligha van idő osztályozásra. Viszont

a tanulók itt oly sokszor s oly sokoldalúan szerepelnek, hogy hamarosan kialakul a tanuló általános képe: Megtehetjük azt is, hogy egyes felelésre szoruló, s előzőleg kiszemelt tanulókat gyakrabban szólítunk fel, s így utólag osztályozhatjuk. Végül kitűnő alkalmat nyújt a tanultak összefoglaló számonkérésére az ismétlő óra, melyben egy elvégzett didaktikai egységet foglalnunk össze különböző szempontok szerint. Az ismétlő órának olyan a technikája, hogy a tanár irányítása mellett a tanulók önállóan dolgoznak, miközben a tanár nyugodtan osztályozhat. Ha ehhez hozzávesszük az írásbeli dolgozatok minősítését, akkor elég tárgyilagosan ítélniük meg a tanuló képességeit. —

*Jármai Vilmos.*

## **Történelem.**

### **A XI. század magyar történelmi eseményeinek összefoglalása.**

**Tanítás a polgári fiúiskola III. osztályában.**

(2 óra.)

*Vázlat.*

#### **I. Előkészítés.**

1. *Érdekkeltés.* A Szt. István év. A szt. ereklye városunkban.

2. *Célkitűzés.* A XI. század történelmi eseményeinek összefoglalása.

#### **II. Tárgyalás.**

A XI. század magyar királyainak sorrendje. A század jellemző eseményeinek megállapítása. A század magyar és külföldi egyidejű eseményeink felújítása. Területi és népesedési változások. Kül- és belharcok szomorú következményei. Gazdasági helyzet.

#### **III. Begyakorlás.**

A XI. század kortáblájának összeállítása.

*Tanítás.*

1. *Érdekkeltés.* Milyen nagyjelentőségű történelmi fordulót ünnepeltünk ebben az esztendőben, B.? (Szt. István, az első magyar király halálának 900 éves fordulóját. Ez alkalommal az egész művelt világ felfigyelt megcsónkított hazánkra. A nagy érdeklődés a május havi eucharisztikus nagygyűlésen érte el tetőfokát, amidőn a világ minden részéből sok-sok ezer ide-

gen jött el Szt. István országának gyönyörű fővárosába.) Benünket, szegedieket, közelebből is érintett Szt. királyunk dicső emlékezete. Hogyan, P.? (Június 26-án városunkba is ellátogatott a szt. jobbot hordozó aranyvonat s mi is felemelő egyházi és hazafias ünnep keretében áldoztunk szt. királyunk emlékének.) Milyen nagy örömmünneppel esett össze a Szt. István év befejezése, M.? (Felvidéki tekintélyes országrészünk és egy millió magyar testvérünk 20 esztendő keserves rabság után éppen a múlt hónapban került vissza hozzánk. Ez a nagyszerű esemény legszebb betetőzése a Szt. István év örömmünnepeinek. Hányadik században élt a szt. király, N.? (A XI. században, 997—1038-ig.)

a) *Célkitűzés.* Tekintsük át a mai órán ennek a századnak magyar és jelentősebb külföldi eseményeit!

## II. Tárgyalás.

Sorold el a XI. század magyar királyait, uralkodásuk sorrendjében, Sz.! (—.) Mi jellemzi ennek a századnak magyar történetét; K.? (A keresztény vallás felvétele, a keresztény magyar állam megszervezése és megszilárdítása, valamint a német és a pápai hűbéri függés elhárítása.)

Kinek a nevéhez fűződik az első két nagyjelentőszerű esemény megvalósítása, Gy.? (A keresztény vallás terjesztését még Géza fejedelem indította meg, de inkább csak politikából, azért, hogy hazánkat a szomszéd ker. országok támadásától megkímélje. Fia, István, azonban már meggyőződéses hittel és teljes erővel végezte a sorsdöntő munkát. Ő volt egyszersmind a ker. magyar királyság megalapítója és a magyar állam szerzője.) Milyen intézkedésekkel valósította meg Szt. István a nemzetépítő munkát, D.? (A térítés nagy munkáját papokkal és szerzetesekkel végezte el, majd II. Szilveszter pápától nyert koronával megkoronáztatta magát 1001. VIII. 15-én. Mint király egyházi és világi törvényekkel szilárdította meg ifjú ker. királyságát.) Mi szolgált neki alapul és mintául királysága megszervezésében, H.? (Nyugati szomszédjától, Németországtól fogadta el az állami berendezés mintáit s ezzel határozottan megjelölte jövődjét útját nemzetének. Valóban, 900 év óta a Nyugat szolgált mintául haladásunkban, művelődésünkben.)

Nyugodtan végezhetette Szt. István ezt az országépítő munkáját, L.? (Belső lázadásokkal és külső támadásokkal kellett megküzdenie. Az ország rendjét Koppány, Ajtony és Gyula lázadásaival szemben biztosította, határainkat pedig a bese nyökök és II. Konrád német császár támadásától megvédelmezte. Konráddal vívott küzdelmében a Lajta és a Fischa közti területtel gyarapította hazánk területét.) Államszervezői és honvédelmi nagy munkája után mi okozott nagy gondot Szt. Istvánnak, O.? (A trónöröklés kérdése súlyos aggodalmakkal töl-

tötte el. Fia, Imre hg. kit a kormányzásra gondosan előkészített, a királyi család és az egész nemzet végtelen fájdalmára korán elhalt. Hogy életének nagy művét és nemzete jövőjét biztosítsa, a pogány Árpád-rokonok helyett idegen, de keresztény rokonát: Péter velencei herceget jelölte utódjának.

Milyen nagy veszedelem fenyegette Szt. István ifjú ker. királyságát a nagy király halála után, S.? (A német hűbéri függés veszedelme, szabadságunk, függetlenségünk forgott kockán már közvetlen utódai alatt.) Hogyan szakadt reánk ez a veszedelem, Cs.? (Péter erőszakos uraloma miatt meggyűlölte a nemzet és száműzte. Péter a német császárnak ajánlotta fel hűbérül hazánkat segítsége fejében. A bajt Aba Sámuel gyengesége (a Fischa-Lajta közti terület átengedése!) és erőszakoskodásai csak tetézték. Ménfőnél 1044-ben csatát s életét vesztette, viszont a német segítséggel újra trónra került Péter Vatha lázadását idézte elő. A háború s főleg a pogány lázadás szeretlen pusztításai mérhetetlen kárt okoztak az országnak.)

Ki háráította el a kettős veszedelmet, B.? I. Endre (1046—1061) erős kézzel leverte a lázadást s ezzel helyreállította a belső rendet. A német hűbéri függéstől pedig Endre öccse, Béla hg. mentette meg hazánkat. A vitéz hg. III. Henrik német császár hadát két ízben: 1051. és 1052-ben súlyosan megverte s győzelmével hazánk függetlenségét megóvta.) Hálás volt-e a nagy szolgálatokért Endre Bélának, M.? (A király nem tartotta meg öccsének tett ígéretét. Ez testvérháborúra vezetett. A pogányság újra felütötte a fejét, Béla azonban véglegesen megtörte őket.)

Milyen beavatkozás fenyegette még e század folyamán függetlenségünket, K.? (A pápai szék részéről is fenyegetett veszély. A hatalmas VII. Gergely pápa egyházi rendeleteivel, főleg az invesztitúra rendelettel, hazánk ügyeibe is beavatkozott. Szt. László királyunk ezt a pápai beavatkozást tapintatosan elhárította.

Miben állott ez az invesztitúra rendelet, V.? (A pápa megtiltotta a ker. országok főpapi méltóságainak, hogy beiktatásuk alkalmával uralkodójuknak hűbéresküit tegyenek.) Melyik országot érintette nagyon érzékenyen ez a rendelet, S.? (Németországot, mert ennek a hatalmas területén sok érsekség, püspökség volt s a hűbéreskü megtagadása esetén a német császár tekintélyes számú fegyveres erővel lett volna szegényebb. Viszály támadt a császár és a pápa, IV. Henrik és VII. Gergely, között. A viszály vége a császár kiátkozása lett. Ettől csak a híres „Cănossa járás“ (1077) mentésítette a császárt.) Hogyan végződött az áldatlan invesztitúra-harc, T.? (Az 1122. évi wormsi egyezményben megbékült Európa két legnagyobb hatalma, viszályuk azonban félszázad múlva ismét kiújult.)



Előzőleg említettük, hogy Szt. László is hozzájárult a keresztény magyar állam megszilárdításához. Mennyiben, B.? (Szigorú egyházi és világi törvényeivel. Ez utóbbiak megfeleltek a mai rögtönítélő bíróság ítéleteinek. De szükség is volt a kemény és szigorú törvényekre, mert Szt. István halála óta Szt. László trónraléptéig eltelt közel 40 esztendő alatt szinte állandóan fegyverben állott az ország külföldi, belső egyenetlenségek és lázadások miatt. A szigorú törvények csakhamar éreztették örömdíjazó hatásukat és biztosították az ország rendjét és nyugodt fejlődését.)

A németeken kívül milyen makacs és szívós ellenséggel küzdött sokat nemzetünk a XI. század folyamán, K.? (A kúnok és besenyők hadai ismételtelen beütöttek hazánk keleti és déli részeibe, királyaink azonban mindenkor visszaverték ezeket a pogány támadásokat. Így Salamon idejében 1068-ban Cserhalomnál arattak fényes diadalt a király és Lászlóval élükön a hercegek hadai. László később — királysága idején — többször győzedelmeskedett rajtuk.)

A besenyők támadása miatt milyen országgal kerültünk ellenséges viszonyba, N.? (A görög császársággal. Az 1071-i nándorfehérvári ostrom alkalmával Géza, a magyar sereg egyik vezére, olyan lovagiasan bánt a meghódolt görög őrseggel, hogy ezért később a görög császártól koronát kapott ajándékba. Ez a korona-abroncs a mai szent korona alsó része.)

Mi lett a század állandó harcainak következménye, M.? (Kisebb részben jó, nagyobb részben azonban káros következménye származott e harcoknak. Előnyös hatása abban mutatkozott, hogy ellenségeink tisztelni és rettegni tanulták a magyar kard erejét. Ebből származott egy másik kedvező eredmény, hogy hazánk területe növekedett. Már Szt. István megszerezte a Fischa és Lajta közötti területet. Ez ugyan már Aba Sámuel idején elveszett, de Szt. László Horvátország meghódításával állandó tekintélyes területtel növelte hazánk határait.)

Melyek voltak a háborúk szomorú következményei, V.? (Nemcsak az erkölcsök vadultak el rendkívüli mértékben, hanem hazánk lakossága is erősen megfogyatkozott.) Hogyan segítettek ez utóbbi bajon királyaink, T.? (Telepítéssel. Már Szt. István telepített hazánk nyugati részeire besenyőket, ezek ott határőrsi szerepet töltöttek be. Szt. László pedig tekintélyes számban telepített kúnokat a Tisza-Zagyva környékére. Benyűk értékes lakókat nyert hazánk.)

Más tekintetben éreztették-e még a gyakori háborúk kellemetlen hatásukat, M.? (Gazdasági tekintetben erősen leromlott akkor hazánk. Királyaink kincstára is kiürült, a forgalomban használt pénznek — csekély értéke miatt — sem itthon, sem pedig a külföldön nem volt becsülete. Ezen a bajon I. Béla és Szt. László segítettek jó pénz verésével.)

# Kortábla.

Idő		Hazai	Külföldi	Század jelölése
Évszázad		egyidejű események		
XI. század	1	Szt. István: 997—1938. A ker. hit terjesztése; koronázás: 1001. VIII. 15.	III. Ottó: 983—1002. II. Henrik: 1002—1024.	A keresztény vallás felvétele. — A keresztény magyar állam megszervezése. — A német és a pápai hűbéri függés elhárítása.
	2	A ker. állam megszervezése; Kopány lázadásának leverése.	—, —	
	3	—, — A német császár támadásának visszaverése; Ajtony lázadása; Csánád vezér.	II. Konrád: 1024—39. (Fischa—Lajta!)	
	4	Intelmek. — A trónöröklés kérdése. — Szt. István halála: 1038.	III. Henrik: 1039—1056.	
	5	Péter: 1038—1041; Aba Sámuel: 1041—44. Péter 1044—46. — Ménfő — Vátha lázadása. — Szt. Gellért halála.	—, —	
	6	I. Endre: 1046—1061. — A rend helyreállítása; a német hűbéri függés elhárítása (1051—1052), Testvernarc.	—, — IV. Henrik 1056—1106.	
	7	I. Béla: 1061—63. A pogányság leverése. — Dömös. — Cserhalom: 1068; Nfehervár: 1071.	—, — Clugni mozgalom.	
	8	Testvérharc; Mogyoród: 1074. — I. Géza: 1074—77; korona. —Szt. László: 1077—95. — Salamon!	IV. Henrik — VII. Gergely. Investitúraharc. Canossa: 1077.	
	9	Kún harcok; telepítés; egyházi és világi törvények; a pápai függés elhárítása.	VIII. Gergely pp. halála 1085.	
	10	Horvátország meghódítása: 1091. Kálmán: 1095—1116.	Clermont:1095. I. ker. hadjárat: 1096. Jeruzsálem elf.: 1099.	

A keresztény vallás felvétele. — A keresztény magyar állam megszervezése. — A német és a pápai hűbéri függés elhárítása.

Kedves Szüleitek bizonyára el-elbeszélgetnek nektek a világháborúról s következményeiről. Mit jegyeztél meg ebből, H.? (A fájdalmas trianoni megcsonkításon és szörnyű veszteségeinken kívül csonka hazánkban is nagyon elhatalmasodott a bűnözés, akárcsak a XI. században. Ez ellen a rögtönítélő bíróságokkal védekeztünk. Gazdasági téren termelésünk nagyon megcsappant, pénzünk pedig elvesztette értékét. Hála azonban Kormányzó Urunk bölcs vezetésének, kormányaink gazdasági bajainkat orvosolták, a múlt hónapban pedig vágyaink, reményeink egy része — határtalan örömünkre — már teljesedett. Minden okunk megvan arra, hogy higgyünk Magyarország fel-támadásában. —

### III. Begyakorlás.

Hogy a XI. század eseményeit még jobban áttekinthessük, készítsük el a század kortábláját! (Lásd az előbbi oldalt.)

K. Bedekovich Lajos.

## Környezethatások jelentősége a gyermek életében.\*

Kedves Hallgatóim! — Akik most itt együtt vagyunk, szülők és tanárok egyaránt, azért gyűltünk össze, mert van valami közös beszélni valónk. Van valami közös gondunk, aggodalmunk és reménységünk s ez a ránkbízott drága kincs: a gyermek. Az ő sorsa, az ő boldogulása Isten után a mi kezünkben van. Ki ne érezné ezért a felelősséget? Mindnyájan érezzük. Hiszen azért van a szülői gondoskodó szeretetnek minden meg nyilvánulása, ezért az iskola céltudatos nevelő munkája s ennek a bizonyítéka az is, hogy itt együtt vagyunk.

Mi, akik naponta figyelemmel kísérjük, látjuk gyermekeinket, lehetetlen észre nem vennünk, hogy ezerféle hatás alakítja folytonosan lelküket, magatartásukat. — Szándékosan mondtam ezt: alakítja. A hatásoknak u. i., melyek a gyermeket érik, két nagy csoportja van. Az egyik csoportba tartoznak azok, amelyeknek határozott céljuk: a nevelés. Tervszerűek. Az a feladatuk, hogy neveljék a gyermeket, tehát őket a jó, a szép felé előbbre vigyék, segítsenek megközelíteni az eléjük kitűzött ideálokat (hogy ideálokat tűzünk eléjük, már az is nevelő hatás). Ilyen pl. az oktatás, ilyen lehet a jutalmazás, vagy büntetés, ilyenek a gyermekek számára írt olvasmányok. A nevelő hatásoknak az eredménye mindig fejlődés, előbbrejutás.

\* Elhangzott egy szülői értekezleten a gyakorló polgári iskolában.

Há pl. egy gyermektől következetesen megkívánja az édesanyja, hogy este, mielőtt lefekszik a ruháját gondosan, egyhelyre rakja, ez tervszerű, nevelő hatás. S az eredmény az, hogy a gyermekből rendes ember lesz.

A hatások másik nagy csoportjába azok tartoznak, melyek nem tervszerűek, nincs határozott céljuk, sem feladatuk, csak a véletlen hozza őket. Ilyen pl. az a sok benyomás, mely az utcán, villamoson, moziban, társaságban, az otthoni élet ezerféle változatában éri a gyermeket. Ezek jöllehet nem tervszerűek, mégis alakító erővel bírnak. Pl. megtanulja a gyermek, hogy segítsen a szegényen, mert látja, hogy a járó-kelők alamizsnát adnak a kéregetőnek. Látja, hogy a villamoson felállt valaki, mert egy öreg ember szállt föl és már nem volt helye. Legközelebb ő is így tesz. A moziban látott egy tanulságos filmet. Otthon valami ünnepi alkalom van, pl. születésnap, a család egyik tagja ajándékokat kap, megtanulja ő is, hogy hogyan lehet örömet szerezni másnak. Olyan alkalmak, ezek amelyek nem azért készültek, hogy valamely ismeretet, vagy szokást rögzítsenek a gyermekek lelkében, ezeket csak bizonyos helyzetek hozzák magukkal és alakítják a gyermek lelkét. Sokszor igen értékesek ezek az alkalmak, talán aprócska hatások. Sajnos azonban, a tervszerűtlen hatások nem mind ilyenek. Vannak olyanok — és talán ezek vannak többen — amelyek semmi jót nem eredményeznek. Sőt ellenkezőleg. A gyermek pl. csúnya szavakat kezd használni, mert hallott olyanokat az utcán, vagy akár egy iskolatársától. Megpróbál hazudni, mert látta, hogy valakinek haszna volt abból, hogy nem mondta meg az igazat. Látott egy olyan plakátot, vagy mozi-darabot — ami esetleg éppen a tanulságos filmet előzte meg — amelynek a káros hatását rögtön nem is látjuk, mert nem nyilvánul meg, de megfertőzte a lelkét. Otthon azt látja, hogy a családtagok közül valaki mindig türelmetlen és ideges, ha nem úgy történik valami, ahogy ő akarja.

Se szeri, se száma azoknak a hatásoknak, amelyek folytonosan érik a gyermeket s amelyek nyomot hagynak a lelkén. Ki tudná mind ellenőrizni? Ki tudná megváltogatni és csak azoknak kitenni gyermekét, amelyeket jónak tart? Ma, amikor már olyan korán önállóságához szoknak a gyermekek, jönnek-mennek a városban, még hosszabb uazásokat is tesznek egyedül, bevásárlásaikat jórészt maguk végzik el s így az élet a maga sokféle színével, hangjával, durva, vagy símogató érintésével állandóan alakítja kis lelküket. Alakítja néha úgy, ahogy szeretjük, néha meg úgy, hogy megborzadunk tőle. Sokszor olyan erős és tartós hatásúak ezek a tényezők, hogy megnehezítik, vagy néha megakadályozzák akár a szülők, akár az iskola tervszerű nevelői munkáját is.

Természetesen a veszély nem olyan nagy, hogy ne lehetne

ellene védekeznünk. Mitahogy az ember testét védőoltásokkal biztosítják a ragályos betegségek pusztítása ellen, úgy a gyermek is kaphat olyan indításokat már a szülői házból s olyan útmutatást itt az iskolában, hogy minél kevésbbé legyen fogékony a rosszalakító hatások iránt, sőt később tudatosan kerülje is azokat.

A hivatásos nevelők sokat beszéltek és írtak már a tervszerű, határozottan nevelői célzatú hatásokról. Beszéljünk mi most azokról, amelyeket mint már említettem a váratlan alkalmak teremtenek. S beszéljünk róluk azért, mert ezek sem kevésbbé jelentősek gyermekeink fejlődésében.

A tervszerűtlen hatások néha erősen befolyásolják a gyermek erkölcsi felfogását. Néha hosszasabb-rövidebb ideig foglalkoztatják értelmi világát. Engem az érdekelt, hogy a hatások, amelyek lépten-nyomon érik a gyermeket miként hatnak érzelmi világára, tehát hogyan alakítják a kedélyét. Hogy az utóbbiakat kiemelem a tervszerűtlen hatások tömegéből, ezt azért teszem, mert a kedélyállapot rendkívül befolyásolja az ember munkakedvét, munkateljesítményét, sőt egész világnézetét. Ezért van az, hogy amikor rózsaszínné látjuk a világot jobban megy a munka és nem tudunk úgy dolgozni, ha feketének látunk mindent magunk körül. Így vagyunk ezzel mi felnőttek, s így van ez a gyermeknél is. Sőt talán még inkább, mert nála még nincs szó önuralomról, vagy önfegyelmzésről, a benyomások hirtelen váltanak ki valamilyen reakciót s ez rendszeren azonnal meg is látszik rajtuk. Az öröm azt a szerencsés lelkiyeállítottságot eredményezi, melyet a munkára való hajlandóság és a teljesítmény fokozására való törekvés tesz értékesé. A szomorúság ellenkezőleg: hanyatló munkakedvvel jár s az elvégzett munka eredmény tekintetében rendszeren nagyon szegény. A léleknek ezt a titkát megismerve igyekszünk mi itt az iskolában a gyermekek számára olyan örömforrásokat teremteni, amelyek már magukban hordozzák az előbb említett jó eredményeket. Hogy csak egy párat említsek: a szép épület tágas derűs helységei, a folyosókat díszítő virágok, mint külsőségek is arra valók, hogy a jókedvű munkához teremtsenek hangulatot. Egész tanítói eljárásunk, az egyes tárgyak tanításának módszere úgy van kidolgozva, hogy az ismeretszerzést az eközben szerezhető örömmel tegyék könnyűvé. Sokszor észre sem veszik a gyermekek, hogy az óra elmúlt, anynyira benneélnek és örülnek mindannak amire rájöttek, amit fölfedeztek s most már értenek, hogy kívánják és várják a folytatást. Egyszerűen szívesen foglalkoznak a dolgokkal. Mindez azon a tapasztalaton és általános lélektani megfigyelésen alapszik, hogy a munkateljesítményt a kedélyállapot befolyásolja.

Egy kis vizsgálattal szerettem volna ezt a tapasztalatot

megerősíteni. Azt igyekeztem kutatni, hogy milyen természetű és milyen mértékű az az érzelmi hatás, amit a környezet gyakorol a gyermekek kedélyállapotára. Két kérdést intéztem hozzájuk. Az egyik így szólt: „Minek szoktál legjobban örülni akár az iskolai, akár az otthoni életben?” S a másik: „Mi szokott neked szomorúságot okozni?” A feleleteket írásban adták, nem kellett a nevet aláírni s így azt hiszem őszinte válaszokat kaptam. Ezek tanulmányozása közben, pár olyan jelenségre akadtam, amit talán a kedves szülőkkel sem lesz hiábavaló közölni.

A vizsgálat vázlatos eredménye a következő: A lányoknak örömet szerez az, ha valami ajándékot kapnak, az iskolában jól felelnek, vagy jó bizonyítványt kapnak s ezért megdicsérik őket. Örülnek a kirándulásnak, a szórakozásnak, ha játszhatnak, vagy segíthetnek valamit. De öröm nekik az is, ha otthon egészségesek, ha mások boldogok, ha szüleik nem haragszanak, ha ők öreget szerezhetnek másoknak. Szomorúságot okoz: ha kikapnak, ha az iskolában rosszul felelnek, ha akaratuk nem teljesül, ha igazságtalanság éri őket, ha a családban valami baj van, ha a szülők szomorúak, ha valaki beteg vagy meghal, szomorúságot okoz, ha nyomorúságot lának.

A fiúgyermekek válaszai is megegyeznek nagyjában ezekkel, csak gondolkozásmódjuk és más temperamentumuk miatt különböznek egy kissé: Örömet okoz nekik, ha jól felelnek, ha ajándékot kapnak, ha jó ebéd van, ha vendég jön. Örülnek a szórakozásnak, ha a nagyok jókedvűek, ha örömet szerezhetnek valakinek és örülnek a futball győzelemnek. Szomorúságot az okoz nekik: ha rosszul felelnek, ha akaratuk nem teljesül, ha kikapnak, ha elveszítenek valamit, ha igazságtalanság éri őket. Szomorúak, ha otthon betegség van, vagy valaki meghal.

Amint ezekből kitűnik, az örömmel a gyermekben magában rejlő oka csak a játéknál van, vagy akkor, ha segíthet valamit, tehát dolgozik. A többi sok-sok öröm okozója a környezet. Olyan ok pedig ami szomorúságra indítaná, önmagában egyáltalán nincs, ez csakis a környezetből származik. Mégpedig a közvetlen környezetnek, tehát az otthonnak és az iskolának van leginkább szerepe abban, hogy kedélyvilágukat melyik érzés uralja. Ezt a látszólag természetes tényt azért szükséges kiemelni, mert ezzel nyer különös hangsúlyt az, hogy a közvetlen környezetből, tehát tőlünk függ az is, hogy örömforrásokat nyújtva mennyiben segítjük elő a gyermek munkakedvének és teljesítményének emelkedését, ami természetesen végsőkihatásként az eredményt is jobbra teszi, vagy pedig olyan hatások érik-e részünkről a gyermeket, amelyek kedvezőtlen lelkiállapotot teremtenek s ennek következményeként akadályozzuk őt a számára lehetséges kifejlődés útján.

A környezethatásoknak két csoportja van: 1. azok, ame-

lyeket a gyermek közvetlenül érez és 2) azok, amelyek közvetlenül nem őt, hanem a környezet valamely tagját, vagy tagjait éri s a gyermek csak ennek hatását, sokszor csak hangulatát éri és ennek örül, vagy ezalatt szenved.

A gyermek önmaga számára a legfontosabb. Mindennek nagy jelentősége van, ami vele történik. Ezért okoz legnagyobb örömet az, ha ajándékot kap s az okoz a legtöbbször szomorúságot, ha kikap valamiért. Ez úgy a fiúknál, mint a lányoknál, mind a négy osztályban uralkodó. Különbségek csak abban látszanak, hogy milyen ajándéknak örülnek: a kisebbek babának, játéknak, a nagyobbak könyvnek, új ruhának, fiúk biciklinek. De megható, hogy egészen kis ajándéknak is mennyire tud örülni a gyermek, pl. valami padlásról előkerülő gyöngyfűzérnek. A mai nehéz viszonyok között nem is lephetjük meg gyakran valami gazdag ajándékkal, de talán gondolhatunk arra, hogy nagy örömet szerzünk neki azzal is, ha valami igénytelen kis dologról azt mondjuk: ezt neked adom! Nem egy felelet hangzott úgy, hogy örül valami ajándéknak, amit már régen megígértek és nagyon várt, vagy szomorú amiatt, hogy nem kap meg valami régen ígért dolgot. Talán nem is gondolják meg sokszor a nagyok, hogy a gyermek minden szavukat mennvire komolyan veszi, különben nem tudom elképzelni, hogy fájdalmat okoznának neki a be nem váltott ígéretekkel.

Az is a leggyakoribb feleletek közé tartozik, hogy örömet okoz az, ha jól felelnek az iskolában, vagy szomorúságot az, ha rosszul sikerül a felelés. Ez is azért vált ki olyan erős érzelmi hatást, mert közvetlenül az ő személynét érintő dolog, a következménye is őreá hárul: jó bizonyítvány s az ezzel járó örömök (dicséret, jutalom) vagy rossz bizonyítvány s ezért megszégyenítés, büntetés. De az iskolában elért eredmény, örömet okoz egyeseknél azért is, mert munkájuk jutalmát a siker látják benne. Ez különösen a felsőbb osztályos fiúk feleleteiből tűnt ki s ezzel párhuzamosan az is, hogy szomorúságot a sikertelenség érzése okoz. Az iskolában is igyekszünk azzal örömet szerezni, hogy nem fukarkodunk az elismeréssel, vagy dicsérettel már kis teljesítményért sem, különösen akkor, ha az a gyermek erejéhez képest eredménynek látszik, de még akkor sem, ha már csak a szándékot, vagy az erőt megfeszítő törekvést látjuk valamely cél eléréséért. Nagy örömet okoz a gyermekeknek a kirándulás, vagy egyéb szórakozás, mert vágnak a változatosság után. Itt az iskolában teremtünk is ilyen alkalmakat, kihasználva a velejáró jó hangulatot ismeretnyújtására is pl. a tanulmányi kirándulásokon. De szerezhetnek a szülők is azzal örömet gyermekeiknek, hogy néha kiviszik őket egy közel fekvő, de talán számukra még ismeretlen helyre. Ez igazán olcsó mulatság.

Nézzük most a környezethatásoknak azt a csoportját, amelyek nem közvetlenül érik a gyermeket, hanem csak közvetve, úgy, hogy megérik azt a hangulatot, melyet a környezetet ért hatások váltanak ki. Pl. a családfő hivatali kitüntetés, vagy előlépést kap s ezért mindenki örül. Vagy: a szülők között valami kis félreértés akadt s emiatt nyomasztó a légkör. Az indítóokot valószínű, egyik esetben sem tudja a gyermek, — különösen, ha legalább abban a szerencsés helyzetben van, hogy testvérei között, tehát neki megfelelő környezetben tölti az idejét — csak érzi azt a jó, vagy rossz hangulatot, melyet az előbb említett esetek előidézték. S ne gondoljuk, hogy ezek jelentéktelenek számára. — Természetesen, leginkább az otthoni életben fordulnak elő ezek a közvetett hatások, ahol több és változatosabb az események sora, mint itt az iskolában.

„Ha mindenki egészséges, ha a nagyok jókedvűek, ha otthon senki nem haragszik, ez az én legnagyobb örömöm“. Ezek és még hasonló feleletek azt mutatják, hogy a gyermek kedélyét milyen kedvezően befolyásolja, ha otthon minden rendben van. Határozottan vágyik is erre. Egyiknek pl. az okoz legnagyobb örömet; ha apjának sikerül valami. Mert érzi, tudja, hogy ezzel együtt jár valami jó hangulat, mindenki derült és vidám s ez az a légkör, amelyben az ő kis lelke is megkapja azt, amire szüksége van: a derűt és jókedvet az ő feladatainak elvégzéséhez. Ugvanez az oka, hogy a legtöbb gyermek örül annak, ha vendég jön. Ez is változatosságot és rendszeren jó hangulatot teremt a családban. — De ilyen feleleteket is kaptam: nekem az okoz szomorúságot, ha otthon valami baj van, ha szüleim rosszkedvűek. Sőt egészen konkrét esetet is írt némelyik; „Ha ha kérdezek valamit, idegesen szólnak rám, ilyenkor én félrevonulok és azon szomorkodom, hogy milyen nehéz sorsa van az édesanyámnak“. Vagy megfordul még olyan képtelen gondolat is némelyik elkeseredett kis szívében, hogy azért türelmetlen hozzá az édesanyja, vagy édesapja, mert nem szeretik őt. Talán nem kell sokat beszélnem arról, hogy amilyen kedvezőek a gyermek számára az előző hatások, éppen olyan károsak az utóbbiak. Ha van valami, amit őt rövidebb, vagy esetleg hosszabb ideig lehangolja, annak mindig nyoma van a munkán, amit végeznie kell. Lanyhul a munkakedve, nem lelkesedik az elérhető jó eredményért s nem is tud olyan eredményt felmutatni, mint olyankor, amikor nyugodt légkörben, derűs, vidám környezetben végzi a feladatát.

Vajjon mi az oka, hogy ezt a kedvező feltételt, amint lát-szik, olykor nélkülözik a gyermekek? Felmerülhetnek olyan okok, amelyekről senki nem tehet. Ha pl. valami betegség miatt van levert hangulat a családban. Vagy gyakori az, hogy a mai nehéz megélhetési gondok szántanak mély redőket a szülők homlokára. Tudjuk, hogy különösen ez utóbbit lehetetlen-



ség is eltitkolni a gyermek előtt s nem is lenne helyes, hadd tudjon meg ő is már most valamit abból, hogy az élet gondokkal jár, hiszen őt is az élet számára neveljük s ha kikerül, ne érje majd minden meglepetésszerűen. De vigyáznunk kell itt, hogy ne rakjunk túl sok terhet a gyermek gyöngye vállára, hogy ő is aggóató félelemmel osztozzon a szülők életgondjaiban, ezt még nem bírja el. — De vannak egyéb okok is, amelyek nyugtalan s a gyermekre nézve lehangoló légkört teremtenek és az előbbemlítettek kivülállanak. Talán valami kis félreértés a szülők között, egy elejtett megjegyzés valakire, vagy olyan események tárgyalása, amelyek a felnőtteket kellemetlenül érintették. Még sok olyan helyzet adódik a mindennapi élet zür-zavaros forgatagában, amelynek akarva, akaratlanul is szem és fültanúja a gyermek, de mind nagyon távol állnak a lelkétől s ha közel kerülnek hozzá, csak sebet ütnek rajta. Pedig hányszor kerülnek közel hozzájuk, mert mindig ott élnek a nagyok között és ők sajnos, olyan ritkán gondolnak arra, hogy megválogassák azt, amit mondanak és ahogyan mondják a gyermek előtt. Így gyakran érik észrevétlenül olyan hatások a gyermeket, amelyek nem jóváalakító erővel bírnak. Nem tervszerű, öntudatlan hatások, de feltétlenül nyomot hagynak a lelkén s valamilyen irányban befolyásolják alakulásukat.

Gyermekeink tervszerű nevelésének, teljes kifejlődésének a nyugodt, harmónikus otthoni élet a biztos alapköve. Ebben érzik ők jól magukat, s ha öntudatlanul is, de él bennük a vágy ezután. Ez magyarázza azt, hogy még ők maguk is igyekeznek hozzájárulni ahhoz, hogy környezetükben jó hangulat uralkodjék. Ezért szereznek apró örömeket szüleiknek, ezért örülnek egyrészt annak, ha jó bizonyítványt vihetnek haza. Ha azt keressük, hogy mi az alapja a gyermek lelkében annak, hogy környezetében nyugodt és kellemes légkörre vágyik s néha még ő maga is igyekszik ehhez hozzájárulni ismét azt találjuk, hogy azért, mert a magával hozott életösszton mindig a lelki egyensúly fenntartására és helyreállítására törekszik. Ez elengedhetetlenül szükséges az ő fejlődéséhez, előbbrejutásához.

Mi is ezért élünk és dolgozunk mindnyájan. Sok szülő és iskolai nevelő valóban erőit megfeszítve, a legjobbat akarva végzi áldozatos munkáját és tervszerű hatásokat gyakorol a gyermekre, de talán nem mindig gondol arra, hogy azok a hatások, amelyek őt nem szánt nevelő hatásnak, azok is alakítanak, azoknak is van visszhangja a gyermek lelkében éppen úgy, mint a tervszerű hatásoknak. Amint látjuk, vannak olyan egészen észrevétlenül ható tényezők is, amelyek hozzájárulnak, vagy esetleg akadályozzák a becsületesen végzett nevelői munka jó eredményét.

Az előzőekben ismertetett jelenségek egy pár, a gyermek-

től nyert adat alapján mutatják, hogy milyen nagy jelentőségűek azok a tervszerűtlen hatások, amelyek a közvetlen környezet részéről érik őket.

Kis vizsgálatom eredményét azért hoztam a kedves szülők elé, mert a gyermek érdekében szülői háznak és iskolának együtt kell működnie. Mi pedig, iskolai nevelők, nemcsak magunk igyekszünk a gyermek kedélyállapotát az iskolai munkára kedvezővé tenni, hanem arra is vágyunk, hogy a szülői házzal való kapcsolatunk azzal is teljesebbé váljék, hogy ott olyan hatásokat és örömforrásokat kapjanak gyermekeink, hogy minden nap frissen, derűsen, teljes munkakedvvel jöjjenek ide az iskolába. — Csak így érhetjük el velük azt az eredményt, amit kitűztünk magunk elé, hogy t. i. mindegyik kifejlődhessen testileg és szellemileg a számára lehetséges és elérhető fokig.

*Petrovay Ilona*

## Földrajz.

### A jég koptató munkája.

(Tanítás a polgári fiúiskola IV. osztályában.)

*I. Bevezetés.* A Föld felszínének mai domborzati képe két erőcsoport működésének eredménye: a külső és a belső erőké. E tényezőknek egy részét már tanulmányoztuk eddigi tárgyalásaink során és ismerjük hatásirányukat is: a belső erők a Föld felszínén egyenetlenséget támasztanak, felépítik a hegyseégeket, kialakítják a táblákat és medencéket, tehát magasságokat és mélységeket eredményeznek. A külső erők pedig, — melyek már a Föld kérgének felszínén dolgoznak, — az egyenetlenségek elsimitására, a magasságok letompítására és a mélységek feltöltésére törekszenek.

A tanulók már ismerik a folyóvíz és a szél munkáját — ezt az anyagot most számonkérjük tőlük, — majd kitűzzük a célt: ma a szilárd viznek, a jégnek a munkáját fogjuk megvizsgálni. Első kérdésünk az, hogy a földfelszínnek mely részén van állandó hó- és jégtakaró?

*II. Tárgyalás. 1. A jégtakaró elterjedése.* a) Megvizsgáljuk a térbeli elhelyezkedést. Itt két szempontot kell figyelembe vennünk. Egyik az, hogy miért változik a felmelegedés különböző földrajzi szélességeken? Tudjuk, a napsugár a sarkvidéken olyan kis szög alatt éri a földfelszínt, hogy az itt lévő hó- és jégtömegeket nyáron sem tudja megolvasztani. *A sarki tájakat ezért örök hó és jég borítja.* (Ezek a „hideg sivatagok”,

ahol a szerves élet majdnem teljesen megszűnik.)

Másik vizsgálati szempontunkat a magassággal való hőmérsékletcsökkenés adja. (Függőleges irányban felfelé 100 méterenként körülbelül  $1/2$  C°-os csökkenés számítható). Ennek következtében a *magas hegységeket is örök hó és jég borítja.*

Hogyan nevezzük azt a magassági szintet, amely felett már a csapadék nagy része hó és a felhalmozódott hótömeg nyáron sem olvad el? *Milyen magasan van a hóhatár* a mi földrajzi szélességünkön? (Az Alpokban átlag 2700 m.) Mi az oka annak, hogy tőlünk délre magasabb, (az egyenlítői tájakon 4–5000 m), tőlünk északra pedig alacsonyabb az átlagos hóhatár? Norvégiában leszáll 1000 m-re, a sarki tájakon leereszkedik a tengerig! (Különböző földrajzi szélességen más a besugárzott hőmennyiség).

Mi okozza azt, hogy a hegyek északi lejtőjén alacsonyabb, a déli lejtőkön magasabb az örök hó határa? (Itt is a besugárzás különböző mértéke játszik szerepet!). A déli lejtők mindig jobban melegednek, mint az északiak, emellett bizonyít a növényzet elterjedése, az erdőhatár, stb. is.

De a hóhatár magasságát a csapadék mennyisége is befolyásolja; a nyugati csapadékdús lejtőkön általában lejjebb nyomul az örökhó, mert bár a felmelegedés ugyanakkora lehet, mint a szélárnyékos keleti lejtőkön, ugyanaz a hőmennyiség nem tud megbirkózni ugyanannyi idő alatt nagyobb hótömeg megolvasztásával.

b.) A hótakaró nagysága időben is változik. A mi földrajzi szélességünkön télen a völgyekbe és az alföldekre is kiterjed, egészen a tenger szintjéig, nyáron viszont csak az örökhó birodalmában marad meg. Kilengéseket mutat a csapadékdús és a száraz hónapokban is.

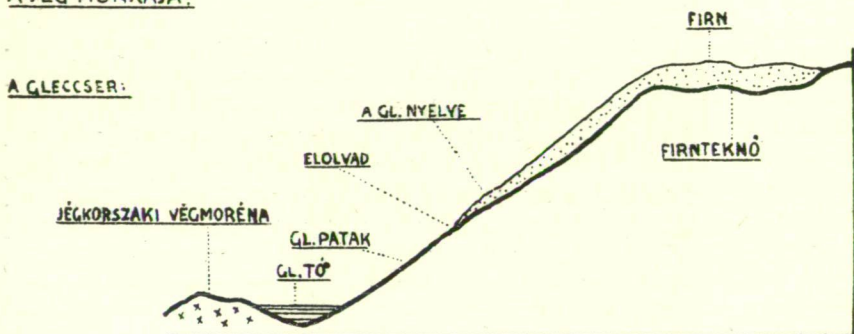
*Összefoglaljuk az eddig tanult anyagot és megvizsgáljuk, hogy mi a következménye a nagy hótömegek felhalmozódásának?*

2) a.) A meredek lejtőkre ráakódott hóréteg sok esetben megcsúszik, a hótakaró egy-egy darabja leszakad és hirtelen, vad rohanással alázuhan a völgyekbe. Ez a *lavina*. A lavina hirtelen, kiszámíthatatlan időben indul meg s ha ember, állat, lakóház kerül útjába, menthetetlenül elborítja. Képet szemléltetünk egy lezuhant lavináról. Egy másik képen szemléltetjük a hótömeg elszakadási helyét. A lavina okozta szerencsétlenségekről sokszor a hírlapok is megemlékeznek; a tanulók is elmondanak néhány jellemző esetet. Szólásmondás is lett belőle: „úgy jött a veszedelem, mint a lavina” — ilyenkor nincs megállás, nincs védekezés!

A lavinaveszély csökkentése végett a veszélyeztetett helyeken erdőket telepítenek, vagy kőfalakat emelnek. Megemlékezünk a szentbernát-hegyi kutyák szerepéről is.

b) Azokban a magasságokban, ahol a csapadék többnyire hó és a hideg következtében számottevő olvadás nyáron sincs, lassanként igen nagy hótömeg halmozódik fel. Egyes, kiterjedtebb teknőkben néhány száz méter vastagságra is megnövekedhetik a hóréteg. Ekkora hótömeg a saját súlya alatt keménnyé sajtolódik. A hótömeg megkeményedését az is elősegíti, hogy a felszínéről beleszivárgó kevés olvadékvíz újra megfagy. (Ezt a folyamatot a hólabdagyúráshoz hasonlítjuk: ennél is a sajtolás és a kevés olvadékvízzel való összefagyás játszik szerepet.)

#### A JÉG MUNKÁJA.



Az összesajtolódott és összefagyott keményebb anyag a *csonthó*. (Idegen szóval: *firn*.) Ahol a csonthó összegyűlt, az a *firnmező*, vagy *firnteknő*. A folyton szaporodó firntömeg megtölti a rendelkezésére álló helyet és saját nyomása folytán a firnteknő szélén kisajtolódik (úgy, amint a túlkelesztett tészta kifolyik a tál peremén) és a völgyekbe lenyúlik. Ez a *gleccser*, vagy *jégfolyam*. (A magyarázatot rajzzal kísérjük. Keresztmetszetben ábrázoljuk a gleccser keletkezését. L. az ábrát.)

Néhány jellemző képet szemléltetünk a gleccserekről. Némelyiknél jól látszik a firnteknő és a gleccser nyelve is.

A jégtömeg egészen lassan mozog, szemmel észrevehetetlenül, ellentétben a lavinával és a folyóvizekkel.

A gleccser valamivel a hóhatár alá nyúlik le. Mi lesz belőle, ha elolvad? (Gleccser-patak.) Milyen munkát végez a gleccser?

A jég puhább anyag, mint a kőzet, lassan is mozog, tehát elég lassan dolgozik. Mivel azonban *hosszú időn át és szün-*

*telenül dolgozik*, medrét nagymértékben lekoptatja. (Ime, a *kitartó munka* eredménye!) A jég munkaképességét növeli, hogy a jég egyes letördelt szikladarabokat magába zár, ezeket magával hurcolja és — mint a gyalú vésője, — ezekkel csiszolja a meder fenekét és oldalait. Így végül mély völgyek keletkeznek. A gleccservájta völgyek keresztmetszete U alakú (rajzban szemléltetjük), míg a folyóvölgyeké V alakú. A gleccservölgyek addig szélesedhetnek, míg közöttük csak éles és csipkés gerincek maradnak.

A gleccserektől szállított törmelék neve *moréna*. (Képen szemléltetjük.) A törmelék a gleccser különböző helyén helyezkedik el, eszerint nevezik oldal-, közép-, fenék-, vagy végmorénának. Az összemorzsolts kőzet finomabb anyagát aztán a *gleccserpatak* szállítja tovább. (A Pó-medencét feltöltő anyagnak nagy részét az Alpok jégfolyamái őrlték.) A gleccserek felszíne legtöbb helyen nehezen járható, itt-ott szédületes repedések szabdalják. (Képen szemléltetjük.)

Összefoglaljuk a gleccser keletkezését és munkáját. Majd összehasonlítjuk az Alpok és a Kárpátok magasságát és megállapítjuk, hogy a Kárpátok nem emelkednek a hóhatár fölé, ezért ma nincsenek rajta gleccserek. Megtaláljuk azonban ezeknek nyomait, a cirkuszvölgyeket, az U alakú völgyeket és kicsipkézett gerinceket, továbbá tengerszemek medencéit. (Képen szemléltetjük a tengerszemeket. A jég nyomát leginkább a Liptói-havasokban, a Magas-Tátrában, a Fogarasi-havasokban stb. látjuk.) E jelenségek amellet bizonyítanak, hogy volt idő, mikor a gleccserek alacsonyabb szinten is megjelentek. Ez csak hűvösebb éghajlat alatt történhetett, a *jégkorszak* idején.

A jégkorszakban a jég több száz méter vastagon elborította egész Észak-Európát, le egészen a Germán-alföld déli részéig. Megjelent a jég a Kárpátok magasabb tetőin is. A lefelé fordított teknőhöz hasonló hegyhátaakat a súlyos és ideoda mozgó jégtömegek rendkívül változatosan kicsipkézték. Így keletkeztek *sziklahavasink*, hol a yers kőzet változatos alakulatokban és meredek lejtőkön ma is a felszínen van.

A jégkorszakban az Alpok gleccserei is mélyebbre ereszkedtek le, egészen a völgytalpakig és a medencékig. Itt rakták le nagymennyiségű törmeléküket s ma — visszahúzódván —, a belőlük eredő gleccser-patakok vize a jégkorszaki végmoréna-halmok megett összegyűl, majd e természetes gátacon átömölve folytatják útjukat. (Térképen szemléltetjük a *Rhone* és a *Rajna* útját.) Így keletkeztek a gyönyörű alpesi tavak. (Képszemléltetés: *Maggiore*-, *Comoi*-, *Genfi*-, *Boden*-, *König*-, stb. tavak.)

Az összefüggő jégkorszaki jégtakarónak is megvannak a

látható nyomai. E jégtömegek a Germán-Alföld talaját lecsiszolták, rengeteg mélyedést vájtak bele, máshol felőrölték a kőzeteket és felhalmozták a törmeléket, a tájat megtöltötték agyaggal, iszappal, kőmorzsalékkal, vándorkövekkel. (Képen szemléltetjük a Pommerániában fekvő, de Skandináviából származó 30—40.000 mázsa súlyú vándor-kőtuskót.) A jég talajalakító munkája gazdaságilag is figyelemre méltó s minket közelebből is érdekel az a körülmény, hogy az északnyugati szelek rengeteg jégtől készített kőlisztet hoztak Alföldünkre, mely itt kitűnő lösztalajt alkotott.

A jégtömegek tették egyenetlenné Finnország sziklatalaját is. Az „Ezer tő országa” a jég hajdani munkájának leg szebb bizonyítéka.

Összefoglaljuk a jégkorszaki munkát, majd megállapítjuk, hogy e korszak elmúltával az állandó hó- és jégtakaró mindinkább összehúzódott. Ma már csak a sarkvidéken maradt meg. (És a legmagasabb hegyeken.) Nagykiterjedésű területeket foglal el az északamerikai szigetvilágon, Grönlandon, de különösen a déli sarkvidéken. (Az Antarktiszon 13 millió km<sup>2</sup> területet borít örök jég.) Sok helyen 1000 m-nél is vastagabb jégtömeg fekszik a talajra. Ez a *belföldi jég*. A grönlandi belföldi jégmezőből sok helyen csak a legmagasabb hegycsúcsok emelkednek ki. A jégmező itt széles völgyekben gleccsereket bocsát a tenger felé. A jégből a tenger vizében hatalmas darabok letöredeznek és az áramlásokkal tovahaladnak: a gleccser *borjadzik*. (Szaporodik. Képet szemléltetünk az északi szabálytalan és a déli szabályos, táblaalakú jéghegyekről.) A jéghegyek a hajókra nézve veszedelmesek, mert körülöttük a levegő lehülése folytán köd képződhetik, de az is baj, hogy az olvadáستól és a hullámveréstől megtámadott jéghegynek széles vízalatti padkájuk lehet, melyet a hajósok nem vesznek észre és itt „zátonyrafuthatnak”.

A belföldi jég tengerrebocsátott gleccserei igen nagytömegű törmeléket szállítanak ki a tengerpartra, sőt a beléjük fagyott szikladarabokat a tengeren messze elszállíthatják.<sup>1</sup>

### III. Összefoglalás.

Udvarhelyi Károly

<sup>1</sup> Itt bemutathatjuk „A jég világa” című oktatófilmet.

# Mennyiségtan.

## Kamatszámítás.

4. óra.

*A kamat kiszámítása napokra következtetéssel.*

### I. A házi feladat számonkérése.

(A felügyelők jelentése után összehasonlítjuk a példákat.)

1. *példa.* Mennyit kamatozik 260 P 6%-kal 2½ év alatt?

1 év	1%	2 60 P
„ „	6 „	15 60 „
2 „	„ „	31 20 „
½ „	„ „	7 80 „
2½ „	„ „	39 00 „

A kamat 39.— P.

Ki oldotta meg másképen a példát? Ki indult ki a kamatlábból?

2. *példa.* Mekkora kamatot hoz 1240 P 4.5%-kal 7 hó alatt?

1 év	1%	12 40 P
„ „	½ „	6 20 „
„ „	4½ „	55 80 „
1 hó	„ „	4 65 „
7 „	„ „	32 55 „

A kamat 32 55 P.

Ki következtetett 100 P 1 évi kamatából kiindulva? Mondd el a megoldás menetét!

Milyen eljárással oldottátok meg a példákat? (Következtetéssel.) Miből lehet kiindulni? (100 P évi kamatából, illetőleg az 1 évi 1%-os kamatból.) Oldjunk meg néhány könnyebb példát fejben!

### II. Fejszámolás.

(A számadatokat a táblára from.)

1. Mennyi 600 P 7%-os kamata 4 évre?
2. Mennyi 900 P-nek 6 havi 5%-os kamata?
3. Mennyi 450 P-nek 3 havi 8%-os kamata?
4. Mennyi kamatot hoz 400 P 6%-kal 45 nap alatt?
5. Mennyi 1200 P-nek 4%-os kamata 36 napra?

36 nap az évnek hányadrésze? Miért? (Mert a kamatszámításban az évet 360 napnak vesszük.)

6. Mennyit kamatozik 800 P 7%-kal 135 nap alatt?

Hogyan kapjuk a 135 napi kamatot? Először hány napra kell kiszámítani? (90 napra.) Mennyi a kamat?

7. Mennyi kamatot hoz 450 P 4%-kal 132 nap alatt?

Először hány napra számítjátok ki a kamatot?

8. Mennyit kamatozik 1600 P 5%-kal 99 nap alatt?

Hogyan határoztuk meg? Tehát már napokra is tudtok kamatot számítani! Oldjunk meg néhány nehezebb példát írásban!

### III. Írásbeli számolás.

1. Mennyi kamatot hoz 316 P 5%-kal 108 nap alatt?

Hogyan lehet a 108 napi kamatot kiszámítani? Először hány napra kell kiszámítani? Azután? Ki tudná másképen kiszámítani? Számítsuk ki a kamatot! Miből indulunk ki?

1 év	1%	3.16 P
„ „	5 „	15.80 „
90 nap	„ „	3.95 „
18 „	„ „	0.79 „
108 „	„ „	4.74 „

A kamat 4.74 P.

2. Mennyi 642.36 P-nek 5.5%-os kamata 160 napra?

Hogy a számítás egyszerűbb legyen, a napokra való kamatszámításban a tőkét egész pengőre kikerekítve szokták venni. Példánkban a filléreket tehát elhagyjuk, de ha már 50 f lenne, a tőkét 643 P-nek kellene vennünk.

1 év	1%	6.42 P
„ „	5 „	32.10 „
„ „	0.5%	3.21 „
„ „	5.5 „	35.31 „
40 nap	„ „	3.923 P
160 „	„ „	15.692 „

A kamat 15.69 P.

3. Ápr. 8-án kölcsönadtunk 427.80 P-t 6%-ra. Mennyit kapunk vissza szept. 15-én a kamattal együtt?

Mit kell legelőször meghatároznunk? (Hány napig kamatozik a tőke.) A pénzt ápr. 8-án adtuk kölcsön, szept. 15-én kaptuk vissza. A kereskedelmi szokás szerint a kamatozási idő megállapításakor e két nap közül csak az egyik számítható be. Mi az első napot nem fogjuk számítani. Ápr. hónapban tehát



**hány napig kamatozik a pénzünk? (22 napig.) Májustól szeptemberig hány napot számítunk? Szeptemberben hány napig kamatozik? Mennyi tehát a napok száma?**

$$n = 22 + 120 + 15 = 147$$

**A tőkét hány P-nek vesszük a számításban? (428 P-nek.) Számítsuk ki a kamatot! Induljunk ki 100 P 1 évi kamatából!**

100 P	1 év.	6 — P
428 „	„ „	25.68 „
„ „	120 nap	8.56 „
„ „	30 „	2.14 „
„ „	150 „	10.70 „
„ „	3 „	0.214 „
„ „	147 „	10.486 „ ~ 10.49 P.

427.80 P

10.49 „

438.29 P-t kapunk vissza szept. 15-én.

**4. Mennyit kamatozik 860 P 4%-kal jan. 19-től nov. 20-ig?**

$$n = 11 + 270 + 20 = 301.$$

**Hogyan fogjuk a 301 napi kamatot meghatározni?**

1 év	1%	8.60 P	0.573 : 6 =
360 nap	4 „	34.40 „	
60 „	„ „	5.733 „	
300 „	„ „	28.667 „	
1 „	„ „	0.095 „	
301 „	„ „	28.762 „	

A kamat 28.76 P.

#### IV. Összefoglalás.

Hány naposnak számítjuk a kamatszámításban a hónapokat, az évet? A napok számának megállapításában melyik napot nem számítjuk? Mit csinálunk, ha a tőkében fillérek is vannak?

#### V. Házi feladat kijelölése a könyvből.

5. óra.

*A kamat kiszámítása napokra következtetéssel.  
(Óravázlat.)*

#### I. A házi feladat számonkérése.

1. példa. Mennyi 275 P-nek 165 napi 4%-os kamata?

1 év	1%	2.75	P
" "	4 "	11.00	"
180 nap	" "	5.50	"
15 "	" "	0.458	"
165 "	" "	5.042	" , <u><math>k \sim 5.04</math> P.</u>

2. példa. Mennyit kamatozik 411.46 P 5%-kal május 20-tól okt. 31-ig? ( $n = 10 + 150 = 160$ )

1 év	1%	4.11	P
" "	5 "	20.55	"
40 nap	" "	2.283	"
160 "	" "	9.132	" ; <u><math>k \sim 9.13</math> P.</u>

## II. Fejszámolás.

1. Mennyi 600 P-nek 120 napi 4%-os kamata?
2. " 900 " 198 " 6 " "
3. " 840 " 270 " 5 " "
4. " 300 " 144 " 8 " "
5. " 60 " 50 " 6 " "

## III. Írásbeli számolás.

1. Mennyi kamatot hoz 227 P 4%-kal 102 napra?
2. Mennyit kamatozik 168.40 P aug. 30-tól dec. 12-ig 5.5%-kal?
3. Febr. 7-én 310 P-t kaptunk kölcsön 6%-ra. Hány P-vel egyenlíthetjük ki dec. 31-én adósságunkat?
4. Valakinek júl. 19-én 740 P-t adtunk kölcsön 5%-ra. Dec. 31-én 400 P-t adott vissza az addig járó kamat és tőketörlesztés fejében. Hány P-vel tartozik még?

## IV. Házi feladat kijelölése a könyvből.

Krix Márton.

# Természetráajz.

## Az orvosi pióca.

Tanítás a polgári iskola II. osztályában.

*Szemléltető eszközök:* Orvosi és lópióca az akváriumban.  
Felboncolt orvosi pióca.

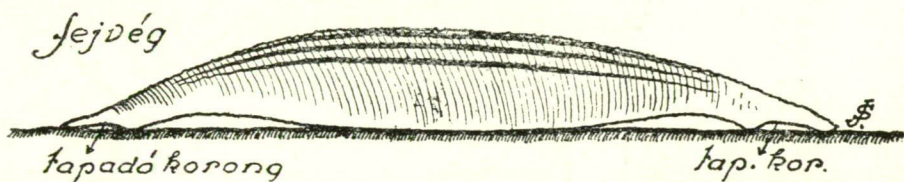
### I. Előkészítés.

a) *Számonkérés:* A földi giliszta.

Vízben élő féreg, melyet a gyógyászatban használnak fel.  
(A pióca.)

b) *Élménynyújtás.* Az akváriumban élő piócák megtekintése. (Kétféle piócát nevelünk az akváriumban: a hosszabb és nyúlánkabb termetű sötétbarna hátú, — a kurtább és zömökebb termetű zöldesbarna-színű (iszapszínű) és a hátán rozsdavörös sávok húzódnak végig.)

Melyiket alkalmazzák beteg ember gyógyítására? (A csíkos hátút.) *Orvosi pióca.* Melyikötök látta már, hogyan használják fel? (Vérmes emberek gyógyítására használják: a tisztára mosott bőrre tapasztott piócák sok vért szívnak ki a beteg ember testéből. — A kiszívott és testébe felhalmozott sok vértől szilvanagyságúra duzzad az állat. — Ha megsózzák a piócát, abbahagyja a vérszívást, mert nyálkás testét csípi a só. — A sebhely alig látszik és mégis sokáig vérzik. — A jóllakott piócát, fapálcikára húzva, kesztyűujj-módra kifordítják, hogy a belében felhalmozott vért kifolyassák, mert a jóllakott piócát hosszú ideig nem lehet vérszívásra felhasználni.)



1. ábra.

## II. Tárgyalás.

Hol él? (Folyókban, tavakban. — Nyári fürdőzés alkalmával jónéhány belém csimpaszkodott. — A csupasztestű harsát is kínozzák.) Évekkel ezelőtt, amikor a gyógyászatban nagyobb szerepe volt, mint napjainkban, piócás-tavakban mesterségesen is tenyésztették.

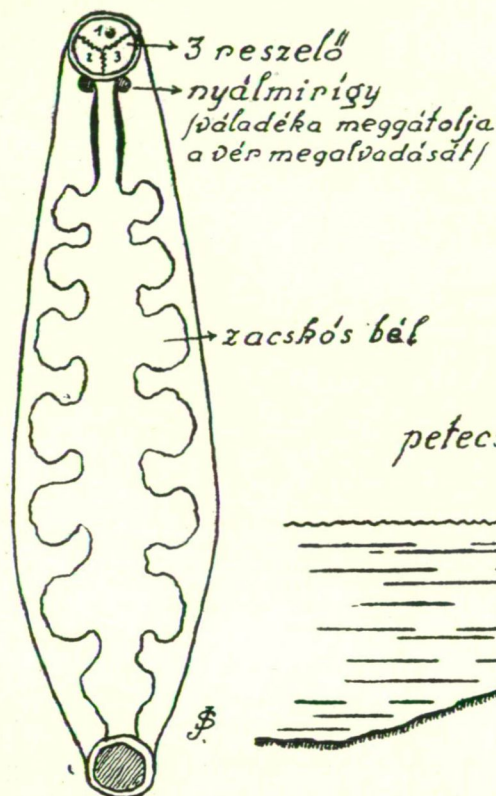
Miben egyezik a pióca a földi gilisztával? (Hosszú, hengeres, gyűrűkből álló test.) A pióca is *féreg*, de sertenyűlványai nincsenek.

Figyeljük meg az úszását. (*Kigyózva úszik:* a meggörbített test hirtelen kinyújtásakor a vizet hátra löki, miáltal a test előresiklik.) Hogyan halad az akvárium üvegfalán? (*Tapadó korongjai segítségével araszolva halad,* mint az araszoló lepke hernyója.) A test mindkét végén egy-egy tapadó korongja van. (Ha előre akar haladni, akkor a testét ívszerűen felgörbíti, hogy hátsó tapadó korongját az első mögé húzhasa, — most letapasztja a hátsó korongot és az elsőt elengedi, — majd az előrenyújtott test végén lévő tapasztja le és a hátsót az első tapadó korong mögé húzza, s így tovább. Rajzoljuk le az orvosi piócát. (Lásd: 1. ábra.)

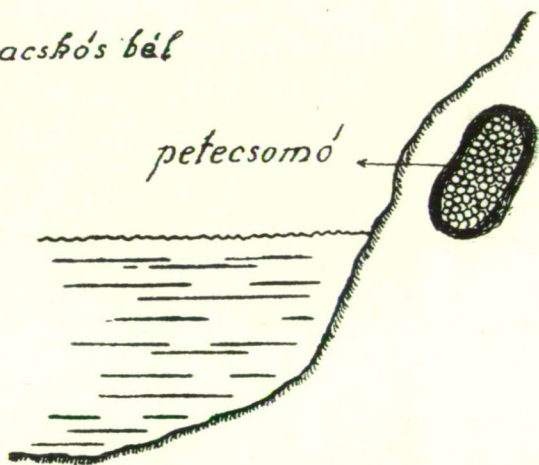
Tapogasd meg az állat testét. (*Nyálkás:* védelem a sérülés és ellenségei ellen.)

*Külön légzőszerve nincs:* a vékony bőrét behálózó vérerek a vízben elnyelt levegőből kiszedik az oxigént.

Mivel táplálkozik a szabad vizek orvosi piócája? (Vízi állatok és a vizet felkereső melegvérű állatok és emberek vérével.) Csak a tapadó korong segítségével tudna-e vért szívni? (Nem; csak úgy juthat az irhában lévő vérhez, ha előbb megsebzí a felhámréteget.) Ilyen sebző készüléke van az első ta-



2. ábra.



3. ábra.

padó korongja belsejében. — A reszelő szemléltetése a felboncolt példányon. — *Három körcikkalakú (120°) és kitinfogas szélű reszelője van.* A bőrhöz szorosan hozzátapadt állat a reszelőivel megsebzí a bőrt és a vérereket. Sebzés után abbahagyja a reszelést és a tapadó korongot felpúposítja. (A tapadó korong alatt megritkul a levegő s a vér nagy erővel az állat bélcsatornájába szökik.) — A felboncolt állat bélcsatornájának a szemléltetése. — (Azért tud sok vért felraktározni, mert *bélcsatornája* nem egyenes lefutású cső, hanem *nagy kiöblösödések vannak rajta.*) Annyi vért tud magába szívni, hogy test-

súlya megnégyszereződik. — Rajzoljuk le az állat bélsatornáját. (Lásd: 2. ábra.)

Az orvosi pióca *melegvérű állatok tápdús vérével táplálkozik*. A jóllakott pióca hónapokig, sőt egy évnél tovább is megél újabb vérszívás nélkül. (A kis munkát végző pióca lassan emészt.) De miért halmoz fel ennyi sok vért? (Mert melegvérű állat (ember) ritkán keresi fel a vizet, kihasználja ezt az egynéhány kedvező alkalmat.)

A belében felhalmozott vér még hónapok múlva sem alvad meg! Vérszíváskor u. i. a reszelők mögött lévő *nyálmirigyekből váladék kerül a vérbe*, ami a vér, megalvadását megakadályozza. (Azért serked sokáig a sebhelyen is a vér, mert szíváskor váladék kerül a sebhelyre.)

Késő ősszel a víz partján, a nedves földbe lerakja burokkal körülvett *petecsomóját*. (Lásd: 3. ábra.) Az újszülöttek azonban csak tavasszal bújnak elő és nyomban felkeresik a vizet. A kis piócák *hidegvérű állatok* (halak, békák) *vérével táplálkoznak*. — Vajjon miért nem lesnek ők is a melegvérű állatokra? (A fejlődésben lévő kis piócák nem nélkülözhetik sokáig a táplálékot.)

A piócának sok az *ellensége*: vízi rovarok, halak, úszó- és gázló madarak pusztítják. Különösen a régebbi időkben az emberek is sokat felhasználtak; falusi gyógyszertárakban még ma is tartják.

Napjainkban mindjobban kiszorul az orvosi pióca a gyógyászatból, mert *ma már érvágással segítenek a beteg embereken*.

Miért győgyul meg az ember, ha vért csapolnak belőle? Vért abból az emberből csapolnak, akinek a vérerei el vannak *meszesedve*: a vérér belső falára mészszerű rakódott. Az ilyen vérér elveszti rugalmasságát: a nagyobb vértódulás (izgalom idézi elő) feszítőerejének nem engedelmeskedik a merev falú és elszűkült vérér és könnyen megreped. Ha a vérér nemes szervben (szívben, agyban) reped meg, akkor a kitóduló vér elönti a nemes szervet és beáll a halál (hűdés). Különösen akkor következik be hirtelen a katasztrófa, ha a vérben alvadt vérrögöcskék is úszkálnak. (A lerakódott mésztől elszűkült vérér könnyen eldugaszolódik s a vér nyomása még nagyobb feszítőerőt gyakorol az ér falára.) Ujabbán azért is tenyésztek a piócákat, hogy nyálmirigyeinek a váladékát összegyűjtsék: *a nyálmirigy váladékát a beteg ember vérébe fecskendezik*. (A vérbe került váladék megakadályozza az alvadt vérrögöcskék képződését, miáltal csökken a veszély.)

A *lópióca*, mert *reszelői nincsenek*, nem vérrel, hanem növényi körhadékkal, vízi férgekkel és álcákkal táplálkozik. (Az akváriumba dobott gilisztát, nagy küszködéssel, egészen nyelte le.)

Jeges Sándor.



# Fizika.

## Elektrosztatika a polgári iskola III. osztályában.

Ennek a fejezetnek utolsó részlete a zivatar lefolyása, a villámcsapás és a villámhárító.

Miután az alapkísérleteket már előzőleg bemutattuk, vagy a tanulókkal elvégeztettük, könnyen esünk abba a hibába, hogy tanításunk külső formája tisztán előadó lesz. Kellő türelmünknek kell lenni, hogy a tanulók tapasztalatait meghallgassuk, a megbeszélést lehetővé tegyük, s rámutassunk eddig végzett kísérleteinknek a tétellel való összefüggésére. Legyünk elkészülve arra, hogy sok népies balhiedelemmel fogunk találkozni, s ezek megcáfolása néha nem könnyű feladat.

Egyetlen kísérletként néhol annak kimutatását találjuk, hogy a légkör állandóan villamos töltést mutat (potenciálkülönbség). Kb. 3 m hosszú rúd egyik végére égő gyertyát erősítünk, amelynek lángja vezető huzallal egy érzékeny villamos-ságjelzőhöz van kapcsolva. A villamosságjelző csak a szabadban végzett kísérletnél fog mutatni villamosságot, tanteremben csak akkor, ha villamos szikrákat állítunk elő. Ez a mód azonban nem kifogástalan.

Ehelyett a kísérlet helyett néha a rádióban észlelhető légköri kisülések okozta zöreijre szokás hivatkozni.

A felhők között, a felhő és a föld között történő villamos megosztást és a villámhárítót feltétlenül táblai vázlattal kell ábrázolni. Mutassunk be a tanulóknak villámlásról felvett fényképet, amit néha képes újságmellékletből vágathatunk ki.

1. Beszéltessek el a tanulókkal a zivatar előtti, alatti és utáni jelenségeket.

A zivatar nálunk leginkább a nyári időszakban keletkezik. A levegő fülledt, mozdulatlan. Az ég alján előbb világosabb, majd sötétszürke felhők jelennek meg. Fel-felvillan távoli villámlás fénye (miért nem hallani dörgést?). A felhők közelednek, hirtelen nagy szél támad. Most már morajló, heszszantartó mennydörgés is hallható. (Miért?)

Valahol a közelben lecsap a villám, vakító fényes vonal alakjában, erős csattanás kíséretében. Rombol, gyújt. (Hasonlat kísérleteinkben: papíráttütés, benzinyújtás.) A tanulók közvetlen, vagy hallomásból szerzett ismereteit, tapasztalatait erre vonatkozóan meghallgatjuk. A közelünkben lecsapó villámlást azonnal kíséri a csattanás. A távolabbt később követi, hosszan elnyújtott dörgés. (Népi kifejezések.) Hogyan lehet közelítőleg megállapítani a villámcsapás távolságát? (A hang terjedési sebessége alapján.) A hosszas dörgést mi okozza? (A villám több km hosszú lehet; visszhangzás a felhők

között.) A villám vonalmenete. (Hivatkozás kísérleteink közben megfigyelt nagyobb villamos szikra vonalára, villámképek.)

A dörgés mindig később követi a villámlást és mindig hosszabb lesz, végül dörgés nem hallható. Az eső csendesedik, majd megszűnik. A zivatar elmúlt.

Az ember és az állatok vihar alatti rettegésének festésével meg kell éreztetnünk a vihar fenségességét.

Az irodalomban előforduló viharleírásokat is jól felhasználhatjuk, így pl. Petőfi: János vitézében (V. rész), Jókai Mór: A délibáb, Tompa Mihály: A bojtár, és a legszebb: Ecsedi István: Csárdák a Hortobágyon.

2. A felhők hatalmas mennyiségű villamos töltésének keletkezési okairól biztos tudomásunk nincsen. (Egyes tankönyvek a felhőképződéssel magyarázzák, régebbi könyvek hivatkoznak arra, hogy dörzsölve a jég is villamos töltést mutat.) De hogy villamos töltésük van, azt bizonyítja Franklin Benjamin 1752-ben végzett veszélyes kísérlete (melynek ismétlése alkalmával Richmann György szentpétervári tudós életét vesztette). A felhők közé bocsátott sárkány nedves (tehát vezető) zsinagére kötött vasdarabból hatalmas szikrákat üttetett ki.

3. A villamossággal már megtelt felhő milyen hatással van a közelébe került másik felhőre? (Megosztás; rajzold fel!) Ha két felhő töltésmennyisége és a köztük levő levegőréteg megengedi, a kétféle villamosság szikra alakjában egyesül. Hibás elnevezéssel ez a *felületi villám*: kisülés a felhők között. Veszélyes-e ez az emberre és a földi tárgyakra?

4. A villamossággal telt felhő milyen hatással van az alatta levő földi tárgyakra, ház, magas fa, emberre? (Rajzvázlat. Rajzold le!). Hol várható leginkább a kétfajta villamosság egyesülése? (Ahol kisebb köztük a távolság.) Egyenlő távolság esetén hol fut le kárt okozva, hol károkozás nélkül? (Jó vezetőn könnyen és károkozás nélkül.) Melyek a jó vezetők? (A fémek, sok nedvet tartalmazó testek.) Mi lesz a következménye, ha a jó vezető valahol megszakad a nedves föld előtt? (A száraz föld gyenge vezető!) Vizsgáljuk meg iskolánk villámhárítóját! (Tető fölé magasodó fémrúd, vastag vezeték, a földbe tűnik.) Jó mélyre, a talajvízig kell vezetetni. Miért nincsen szükség a vezeték gondos szigetelésére? (A hibátlan jobb vezetőben megy le inkább a villámcsapás, mint a gyenge vezető falban.) A villámhárító neve tehát nem azt jelenti, hogy a becsapást elhárítja, hanem a villámot ártalmatlanná teszi, levezeti. Feltalálója a már említett Franklin.

5. Miért nem tanácsos egyedül álló magas fa alá, szénaboglya alá menekülni vihar esetén? Miért veszélyes, ha a mezőn mi vagyunk nagyobb körzetben a legmagasabb pont? Mi-

ért nem tanácsos a háztető levezető csatornája mellé húzódni? Miért kell viharos időben az antennát közvetlenül a földvezetékekkel kapcsolni össze? Milyen legyen az antennalevezetés és a földvezeték huzala? (Kellő vastagságú.) Miért nem tanácsos viharos időben a ház belsejében a villanyvezeték közelében tartózkodni, a telefont használni?

Nyáron összegyűjtött újsághíreket olvashatunk fel, melyekben sokszor fa, vagy kazal alá menekült mezei munkások villámcsapás okozta haláláról van szó.

6. A villámsújtotta embernél mi az első segítség? Szoros ruhadarabok megoldása és mesterséges lélekzés végzése. Előfordult már, hogy a villámsújtott csak hat órai szakadatlan mesterséges légzés után tért magához!

7. Ez a villámcsapás (felhő és földi tárgy között) milyen hatásokat mutat? Gyújt és rombol.

Előfordulhat, hogy a villamossággal telt felhő hatására megosztás történik egy szomszédos felhőben és a felhők alatt levő földi tárgyakban is. De a két felhő egymáshoz lévén közel, közöttük csap át a kisülés, nem a föld felé. Mi történik az épületben, fában megoszlott villamossággal? A nagymennyiségű villamosság hirtelen egyesül szikrahatás nélkül. Nem gyújt, csak rombol. Ezt nevezi a nép száraz villámnak.

8. A csúcsok hatására hívjuk fel a figyelmet. Ez a hatás érvényesül a földi tárgyak csúcsában és a villámlevezetőben is. A kisugárzó fénypamat sötétben néha láthatóvá válik. Ezt megosztó gépünkkel besötétített tanteremben szemléltethetjük, ha az egyik kisütőgömbre viasszal tűt erősítünk és annak hegyét földelt tárgyhoz (pl. vízvezetékcsap) közelítjük.

Az újabb villámlevezetők kimagasló rúd nélkül készülnek. Vastag fémvezeték fut végig az épület gerincén és az ereszszel együtt jól van földelve.

\*

Egyes könyvekben sok megfigyelési feladatot találunk. Pl.: figyelj meg, nálunk melyik évszakban fordul elő a legtöbb vihar; jegyezd fel a viharos napokat; jegyezd fel, melyik égtáj felől érkeztek a viharok; figyeljétek meg a villám különböző színét; stb. Tanmeneteink szerint a tétel legtöbb esetben a kora tavaszi hónapokra esik, amikor ilyen megfigyelésekre még hosszú ideig nincs mód. Ezért ezeket nem is vesszük fel. Az bizonyos, hogy tanításunk után a tanuló a legközelebbi vihart más szemmel fogja nézni, mint ezelőtt, és a tanultakból sok fog eszébe jutni, sokat fog megfigyelni.

Nem említettük meg a vezetékek és a telefonkészülék földelő biztosítékát. Ezekre kitérni anyagterhelést jelent.

Matzkó Gyula.



# IRODALOM—KÜLFÖLDI TANITÁSI MOZGALMAK — LAPSZEMLE — HIREK

## IRODALOM

**Kratofil Dezső: A geometria tanításának vezérkönyve I. rész.** (A Gyakorló Polgári Iskola Könyvtárának XVIII. kötete.) Szeged, 1938. 80. 284 lap. Ára 12 P 60 f.

Az az alaposság, amely Kratofil Dezső eddig megjelent didaktikai cikkeit jellemzi, könyvében is teljességgel kifejezésre jut. Okfejtései rendkívül világosak, megállapításait igen áttekinthető formában tudja önteni. Munkájának minden sorában a tárgyat szerető tanár szólal meg.

A könyv három fejezetből áll:

I. Adatok a geometria-tanítás módszerének történetéhez.

II. A geometria tanításának módszere.

III. A mértani tananyag részletes feldolgozása. (A polgári fiúiskola I. osztályának tananyaga.)

Az I. fejezetben röviden megismerjük a mértan tanításának fejlődését. Amíg a geometria módszere a mai magas fokot elérte, hosszú és fáradtságos útat kellett megtennie. (E fejezet a szerzőnek az állami gyakorló polgári iskola 1936—37. tanévi iskolai értesítőjében megjelent u. olyan című tanulmányának értékes részletekkel bővített alakja.)

A II. fejezetben a szerző tanújelét adja elméleti felkészültségének, irodalmi tájékozottságának, rendszerező képességének, gyakorlati érzékének. Mindjárt a fejezet elején kifejti, hogy a mértantanításnak hármas célja van: értelmi, gyakorlati és esztétikai célja. A hármas cél három nagyon fontos eszközzel valósítható meg: 1. a szemlélettel, 2. az ábrázolással és 3. a számítással.

1. A helyes *szemlélet* nemcsak abban áll, hogy a tanuló a geometriai formákat megismerje, törvényszerűségüket megértse (értelmi cél), hanem ismereteit célszerűségi szempontból (gyakorlati cél) és díszítési szempontból (esztétikai cél) értékelnie is kell. Szemlélete csak így lesz teljes. Ennek elérésére a szerző azt ajánlja, hogy a tanuló környezetéhez tartozó tárgyak bemutatásával és elemzésével állapítsuk meg az egyes geometriai fogalmakat. Az elvonás adja a mértani alak képzetét, és ezt most már kész testmodellen, vagy rajzban elkülönítjük a tárgytól, hogy az alakra vonatkozó törvényszerűségeket az anyagtól függetlenül állapíthassuk meg. A geometriai alak keletkeztetését, tulajdonságainak megállapítását a geometriai alaknak a természetben és környezetben való felkeresése, majd célszerűségi és esztétikai szempontból való értékelése követi. — Elgondolásában nagyon ügyesen egyesíti Zeissig felfogását Pickel, Engel, Wilk felfogásával. Az említett gondolatmenetet a szerző tanításában nagyon szépen valósítja meg.

2. Az *ábrázolás* szoros kapcsolatban van a szemlélettel. A tanulók kép-zeteit élénkebbé és tartósabbá teszi. Két módja: a síkbeli és a térbeli áb-rázolás. A síkbeli ábrázolás legjelentősebb része a rajz, de nagyon jó szol-gálatot tesz még a papírhajtogatás, a papírkivágás, a pálcikákkal való áb-rázolás és a matematikai modellek. Nagyon részletesen tárgyalja a szerző az alapszerkesztéseket, a kisebbitő szerkesztéseket és a geometriai modelle-ket. Az utóbbiakat különösen azért emeli ki, mert velük lehet legjobban a geometriai formákat mozgással keletkeztetni, és így nagyon jól segítik elő a funkcionális gondolkodás fejlesztését. Elkészítésük módjára, alkalmazásukra kimerítő útmutatást kapunk. A térbeli ábrázolás módjai: mértani testek el-készítése hálózataukból, testek elkészítése anyagból vagy plasztilinnből, élvá-zak készítése.

3. A *számok* a geometriai alak mennyiségi viszonyait világítják meg. A számítás tehát kiegészíti a szemléletet és az ábrázolást. A számítást min-dig *becsléssel és méréssel* kell összekapcsolnunk, de a becslés ne legyen ta-lálgatás, hanem komoly megfontolás eredménye.

Kratofil Dezső a munkaiskola elve alapján áll. Ez pedig a tanítás kö-zéppontjába a feladatokat (problémákat) helyezi. A feladatokat alaki és tár-gyi feladatokra osztjuk. Az előbbieket kevésbé értékesek, mert csak for-malizmusra nevelik a tanulót, érdeklődési körétől pedig messze esnek, a tárgyi feladatok ellenben gondolkodásra nevelik, új észlelésekre vezetnek, to-vábbi munkára serkentik. A feladatok didaktikai szempontból a tanítást elő-készítő, a tanított anyaggal kapcsolatos és ismétlő feladatok lehetnek. A tanulók foglalkoztatását tekintve négyfélék: 1. megfigyelési, 2. rajzolási és ábrázolási, 3. becslési és mérési, 4. számítási feladatok. (Ez a felosztás meg-felel a geometriai eszközök előbb ismertetett hármas felosztásának — szem-lélet, ábrázolás és számítás — kiegészítve a becsléssel és méréssel, mint a számítást megelőző tevékenységgel. A mértantanítás céljának megvalósítá-sát szolgáló eszközöknek és a feladatoknak ez az azonossága azt jelenti, hogy a mértanttanítás problémák kitűzésének és megoldásának láncolatából áll, ami természetes is.) A feladatok egyes fajtái nagyon ritkán fordulnak elő egymagukban. A számítással kapcsolatos feladatok megfejtéséhez a szerző a következő út ajánlja:

- a) közös megbeszélés alapján megszövegezzük a feladatot és meggyőző-dünk arról, hogy a tanulók megértették-e a problémát;
- b) megkeressük a megoldáshoz szükséges meghatározó adatokat és együt-tes munkával megbeszéljük a megoldás menetét;
- c) előzetes becsléssel megállapítjuk a hozzátevőleges eredményt;
- d) végrehajtjuk a megoldáshoz szükséges szerkesztéseket és műveleteket;
- e) megállapítjuk a pontos eredményt s azt a becsléssel kapott ér-tékkel összehasonlítjuk. Az esetleges tévedés okát felderítjük;
- f) levonjuk a kapott eredmény gyakorlati vonatkozásait, azaz vonat-koztatjuk azt a tanulók környezetére és az életére.

Hogy a szerző a II. fejezetben kifejtett megállapításait hogyan érté-kesíti, vagyis hogyan illeszti be a tanítási órába, azt igen szépen világítja meg a könyv III. fejezete. Kratofil Dezső itt mutatja meg, hogy izzig-vé-

rig gyakorlati didaktikus is. A munkaiskola sokat hangoztatott elve nála nem üres szó, hanem valóság. Mértantanítása az önállóságra való nevelést nemcsak hirdeti, hanem meg is valósítja. E fejezetben a polgári fiúiskola I. osztályának mértananyagát dolgozza fel módszeresen. (Ez az anyag a leányiskolai anyagnak több mint a fele.) Igen értékes gondolatokat ad ez a rész a többi osztály anyagához is. Az anyag felépítése rendkívül gondosan történik és így a menet teljesen hézagtalan. A tananyag beosztása nagyon érdekes, újszerű. Az alapelemek, alapfogalmak után már a 9. órán bevezeti a szimmetria fogalmát és ezzel értékes alapismeretet kap a következő anyag tárgyalásához. A négyzet és a téglalap után a kört és részeit, majd a szöveget veszi. A háromszögek után a derékszögű négyszög felújításával a többi négyszögre, majd a sokszögre tér át. A területszámítás csak most következik. Ennek az eljárásnak az a nagy előnye, hogy mire az összes idomok alaktani tulajdonságait megismertette, a tanulók a számtanban az alapműveleteket már a tizedesszámokkal is átvették. — Az egész anyagot 40 pontban 47 órára osztja be. Az egy-egy órára felvett anyag soknak tűnik, de a szerzőt az vezette, hogy sok módszeres eljárást közölve, a *tanár a körülményeknek megfelelően kiválogathassa*. Ezt az előszóban meg is mondja. A szerző célja tehát az volt, hogy minél több elgondolást adjon, éppen ezért mellőzte a mintaleckés feldolgozási módot. A házi feladatok megadásán kívül, még igen sok más feladatot is közöl, különösen a nagyobb egységek befejezése után.

Külön kell kiemelnem a könyv csinos összeállítását, áttekinthetőségét, a sok tanulságos ábrát. (183 ábra!)

Kratofil Dezső a maga elé tűzött feladatot igen sikeresen tudta könyvében megoldani. Műve elsőrendű munka. Ilyen könyvet csak az tud összeállítani, aki ura szaktárgyának és a didaktikának, aki alaposan ismeri a tanulók lelkét, akinek kiforrott szempontjai vannak és aki azokat formába is tudja önteni. Könyvével méltán számíthat a legszebb sikerre. Egészen biztos, hogy a nagy haszonnal fog belőle meríteni minden mennyiség-tanár, és a legteljesebb bizalommal fogja várni a vezérkönyv II. részét (a polgári fiúiskola többi mértananyagát feldolgozó könyvet). Hogy az is elsőrendű munka lesz, és hogy az is hathatósan fogja szolgálni a mértantanítás ügyét, arra joggal lehet következtetni az I. kötetből.

*Krix Márton.*

### **Hercsuth Kálmán: A gyermeknevelés időszerű kérdései (Gyula, 1934. 191. l.)**

H. munkáját, s ezzel együtt a pedagógiai tevékenységet, a hazafiasság és erkölcsnevelés szolgálatába állítja. Célja a pedagógusok, a szülők továbbképzése, mint pedagógiai, mint pszichológiai téren, hogy ezzel is lehetővé tegye a népiskolákban a sablonos tömegtanítás helyett az egyéni nevelést. Egyéni nevelést, egyéni jellemformálást csak akkor végezhetünk, ha behatóan ismerjük a gyermeket, annak belső lelki struktúráját, hibáit, fejlődését és annak lehetőségeit. Ezért a szerző munkájában beszámolt a normális és abnormis gyermekekről, gondozásuk módjáról, a különféle jellemhibákról, jellemtípusokról, szociálpedagógiai követelményekről, a gyermekek öngyilkossá-

gáról, az iskolai fegyelemről, egykéről, stb. végül megjelöli az építőmunka útját.

Ismerteti az öröklés törvényét, szembeállítja egymással az öröklött és szerzett jellemet, melyek a nevelhetőség és formálhatóság határait mutatják meg. Egyben rávilágít arra is, hogy már az átöröklés is, szükségessé teszi az egyéni nevelői eljárást, bizonyos mértékben mintegy előre kiformálva az egyéneket, előre determinálva a fejlődés útját.

Igen érdekes az a fejezet, mely a gyermekhibákról szól. E jellemhibák felosztásában s azok osztályozásában a lelki élet három megnyilatkozási területét vette alapul: érzelem, értelem és akarat. Rámutat azonban arra, hogy valamint e területek nem választhatók el élesen egymástól, hanem működésükben egymást befolyásolják, úgy a jelentípusok is sem önmagukban, sem pedig eredetüknél fogva nem lezárt és körülhatárolt egységek. Hogy mégis ezt a felosztást választja, azt azok áttekinthetőbb voltával okolja meg. — Az érzelmi világ gyermektípusai: a szomorú, érzékeny, szeszélyes, félénk, félszeg, szeretlen, gőgös, makacs, hiú könnyes, közömbös, érzékeny, érzelgő, ábrándozó, kárörvendő gyermek. Értelmi típusok: gyengeeszű, szórakozott, lusta, koraérett, kíváncsi, titkolódzó, rendetlen, tisztátalan, rendszertelen gyermek. Akarati típusok: nyugtalan, félszeg, ügyefogyott, együgyű, balga, sóvárgó, vágyakozó, takarékos, gyűjtő, csaló, tolvaj, barátságtalan, irigy, gonosz, kegyetlen, érzéki, hazudozó, indulatos gyermek. A típusok meglehetősen sokaságában egységes szempontot belevinni rendkívül nehéz. Már maguk az egyes jellem elnevezések is mutatják a három csoport határainak rendkívül elmosódott voltát. A szerző érdeme nem is a típusok csoportosításában, hanem az egyes típusok jellemzésében s a túlhajtások kiküszöbölését célzó tanácsaiban rejlik. Tanácsai megfontoltak és konzervatívok, pl. ellentmond a gyermek felvilágosítására irányuló törekvéseken.

Figyelemre méltó a gyermeki öngyilkosságokat tárgyaló fejezete is. Mint korunk egyik igen szomorú jelensége, a probléma valóban sürgető és megoldásra vár. Kutatja azokat az okokat, melyek előző korokkal szemben, a mai gyermekeiktől annyi életáldozatot követelnek. A mai kor kultúrája igen sokszor rendkívüli, a gyermek erejét meghaladó teljesítményeket kíván a növendéktől, majd a csekélyebb értékűség, a feladattal meg nem birkozni tudás, rövidzárlati cselekedetekben, öngyilkosságba menekül a feladat elől. Jellemző a nemi hovatarozandóság, a fiúknál az öngyilkosságok nagyobb számát tapasztaljuk. Az öngyilkosságok száma növekszik a serdülő korban, amikor a fejlődés által igénybevett szervezet önmagában is hajlamos az izgulékonyságra s a túlzásokra. Mint a kultúra függvényei, a különböző életviszonyok is lehetnek előidéző okok. Gyakran az öröklést terheli a felelősség, bár e ponton a megértő, irányító nevelés megelőzheti a bajokat. Típusok szerint az érzékeny gyermek hajlamosabb az öngyilkosságra. A koraérettség is szerepel az okok között, majd a sértett önérték s mint sajátos előidéző motívum: az utánzás. A szerző leírását gyakorlati esetekkel fűszerezi, s rámutat arra, hogy ezek a bajok mind egyéni eljárást, s a gyermek egyéniségéhez alkalmazkodó pedagógiát tesz nélkülözhetetlenné.

Hercsuth munkája, bár nem dolgozik nagy tudományos apparátussal, igen

értékes, éppen népszerűsége által. Előnye, hogy nemcsak képzett pedagógusok, hanem a laikus közönség is útmutatást és irányítást talál benne. Célja, mint ő is hangsúlyozza, nem a problémák tudományos szempontból való tárgyalása, hanem gyakorlati tanácsadás és irányítás, mely látszólag egymással csak lazán összefüggő, valójában pedig olyan kérdéscsoportra keres feleletet, melyek egymás nélkül meg nem oldhatók.

*Dr. Békési Gizella.*

**Románné Goldzieher Klára: A balkezesesség.** (Örökléstudományi füzetek 1.) Eggenberger, Budapest, 1938. 64 lap.

E kis könyv, melyhez Dr. Szabó Zoltán egyet. tanár írt bevezető részt az élő organizmusok szimmetriájáról és asszimetriájáról, többféle szempontból is foglalkozik a féloldalasság kérdésével. Ismerteti a vezető láb, vezető szem szerepét, az arcfélek különbözőségét és ilyen szélesebb keretben tárgyalja részletesen a balkezesesség problémáját. Ismerteti a balkezesesség gyakoriságára vonatkozó különféle statisztikai adatokat, valamint e rendellenesség megállapítására irányuló különféle módszereket, kiemelve saját módszerének, az írásvizsgálatnak jelentőségét. (A szerző a budapesti kir. büntető törvényszék hites írásszakértője.) Foglalkozik a balkezesesség eredetére vonatkozó elméletekkel és kultúrtörténeti adatokkal vizsgálja, milyen összefüggés mutatkozik egyrészt a balkezesesség, másrészt az intelligencia, illetve különféle irányú csökkentértékűségek között. Tárgyalja a balkezesesség öröklődésének kérdését, valamint a hajlam, szokás és nevelés szerepét a balkezesesség kifejlődésében, megemlíti a balkezesek jobkezesessé tételére, illetve a két kéz egyenlő használatára vonatkozó törekvések nehézségeit és hátrányait főleg az iskolai nevelés szempontjából. A szerző mindezekben saját kutatásának eredményeire is támaszkodik. A könyvet számos ábra, írás- és rajzminta illusztrálja és francia, német, angol nyelvű összefoglalás, valamint bibliográfiai adatok egészítik ki.

E munka tömören, de világosan, könnyen érthetően és érdekesen tárgyalja mindazt, amit a balkezesesség összefüggésben ily szűk keretek között ismertetni lehet. Alkalmas arra, hogy a probléma iránt érdeklődést keltsen, további megfigyelésekre, vizsgálatokra ösztönözzön. Ezenkívül a pedagógusok számára megkönnyíti a balkezes tanulók felismerését, megvilágítja e rendellenesség jelentőségét és értékes útmutatásokat ad balkezes tanulók neveléséhez.

*Dr. Somogyi József.*

**Deák Gyula: Feljegyzések a polgári iskola és a tanáregyesület működéséről.** Az Országos Polgári Iskolai Tanáregyesület kiadása. 1938. III. oldal. Ára 4 P.

Az Országos Polgári Iskolai Tanáregyesület egyik legsikerültebb alkotása, a székházában elhelyezett szakkönyvtára. Ebben a könyvtárban összegyűjtik a polgári iskolai tanárok irodalmi munkáit, valamint minden olyan nyomdai terméket, amely a polgári iskolával, vagy a polgári iskolai tanárok egyesületeivel foglalkozik. A könyvtár Deák Gyula könyvtárosnak köszöni létét, az ő buzgó, fáradtságot nem ismerő gyűjtőmunkájának

az eredményé az a 11.000 kötet, amely itt szemet és lelket gyönyörködtetően van elhelyezve. Hogy pedig az ilyen szakszerű könyvtár, hogyan értékesíthető, azt mutatja a szóban levő könyv, amelybe a szerző hangyaszigorral összegyűjtötte a gazdag irodalmi anyagból azokat a nagyrészt ismeretlen, vagy feledésbe ment adatokat, amelyek a polgári iskola életében jelentőséggel bírnak. A rendkívül érdekes adatokat a szerző nemcsak az évek sorrendjében csoportosította, hanem név- és tárgymutatót is készített hozzá, és így ezt a könyvet a polgári iskola jövő történetírójának értékes és könnyen használható kútforrásává tette.

Aki ezt a könyvet átlapozza, az előtt mint egy érdekesítő mozgógép-nél, élethűen vonulnak el az iskola múltjának egyes fontosabb mozzanatai, szinte megelevenednek az iskola életében kiemelkedőbb szerepet játszott elődök. Maga előtt látja az 1868. előtti polgári iskolát, a pozsonyi ev. egyház-községben 1875-ben felállított Bürgerschulét, a debreceni ref. kollégiumban 1890-ban megnyitott fiúiskolát, amely utóbbi években újra életre kelt, látja a pesti és budai 100 év előtti polgári iskolákat. Kis apró képekben odavetítve megtudjuk, hogy a szarvasi állami polgári leányiskola már 1863-ban, a nagyváradi polgári fiú- és leányiskola 1868-ban, de a polgári iskolát megteremtő törvény előtt létesültek. Meglátjuk azokat az érdekes tanácskozá-sokat, amelyek a budai és pesti polgári iskolák megnyitását megelőzték. Látjuk az első polgári leányiskolát, amely ma a Kiskorona-utcában és az első fiúiskolát, amely ma a Nagymező utcában létezik. Évről-évre látjuk az újabb és újabb polgári iskolák megnyitását, egészen a mai napig.

Közben látunk más képeket is. Látjuk az első polgári iskolai tanításra. képesítő vizsgálatot 1870. április 5-én, amikor a vizsgára egyetlen jelölt jelentkezett. Szerdahelyi Adolf, aki jeles eredménnyel vizsgázott és így ő lett Magyarországon az első képesített polgári iskolai tanár. A második Dr. Kerékgyártó Elek volt, aki később jelentős szerepet játszott mint a polgári iskola, valamint a tanáregyesület életében is.

És a film perog tovább, egyes igen ügyesen megfogalmazott apró képekben látjuk a tanáregyesület harcát az iskola reformjáért, a statusrendezésért, a törvényes nyugdíjért, a korszerű felügyeletért, a tantervért, rendtartásáért, a tanárképzés színvonalra emeléséért, szóval mindenért, ami együtt egy iskola létezését teszi. A könyv, ahogy szerző az előszóban megjegyzi, nem összefüggő anyagot ad, hanem részleteket, érdekes adatokat évek szerinti sorrendben. Akit egy iskola létért való küzdelme érdekel, az meg nem szűnő érdeklődéssel fogja végig lapozni ezt a szerző nagy buzgalmát, bámulatos meglátó képességét dicsérő munkát.

*Szenes Adolf.*

**Fábíán István: Magyar írók levelei. A Tanítás Problémái c. sorozatban.**  
Budapest: é. n. (1938).

Érdekes, sőt izgató feladat megállapítani azt, hogy mi rejlik az író műve, a könyv mögött? Amilyen régi az irodalom iránti érdeklődés, olyan régi az írók személyét, magánéletét, „hétköznapijait” kutató kíváncsiság. Ezért volt és ezért lesz mindig jelentős az írók levelezése. Már Sainte-Beuve sokat emlegeti, hogy néhány levél gyakran többet mond írójáról,

mint egy-egy kötet vers vagy próza. De az író egyéniségén túl a korra is rávilágítanak a levelek. Az irodalmi élet sokrétősége bontakozik ki bennök. az élet és irodalom kapcsolatát látjuk. Az ilyesmi ma egyre jobban érdekli nemcsak a historikust, hanem a szélesebb közönséget is. De Fábíán István gondos kiadása érdekessége mellett nagy hiányt is pótol. Levelezésgyűjteményünk alig van, irodalmi szempontból összeválogatott pedig egy sincs. Ezt a hiányt különösen éreztük akkor, ha a francia irodalom egy-egy híres levélgyűjteményét forgattuk, a bájos és szellemes francia levelek ott az iskolai tanításban is méltán nagy szerepet játszanak, hiszen egyes korokban, így a tizenyolcadik században a levél az eposszal és regénnyel egyenrangú műfaj. Az előttünk levő gyűjteményben közölt Csokonai-levelek közül is nem egy (pl. a Fábíán Juliannához írott) vetekszik Csokonai legszebb verseivel.

Fábíán kiadása gondos, hozzáértő ember munkája. Az anyag kiválasztása jó ízléssel és helyes stílustörténeti szempontok szerint történt. Az elrendezés is áttekinthető. Elsőnek humanistáink leveleiből kapunk néhány érdekes szemelvényt, a tizenhetedik-századi anyagból Pázmány levelei igen jellemzőek, jól van összeválogatva a rokokó és a szentimentális kor levélanyaga is. A tizenyolcadik század végének élénkülő irodalmi életének megfelelően a közölt anyag is egyre érdekesebb, sokszínűbb lesz. Kazinczyt szépen, és a levelezése arányaihoz mértén mutatja be. Vörösmarty, Petőfi és Arany ismertebb levelei után a századvég és a huszadik század nevesebb íróinak kevésbé ismert anyagát kapjuk. Sajnáljuk, hogy a Kazinczy-utáni korból nem kaptunk bővebb anyagot, de nem szabad elfelejtenünk, hogy a kiadás iskolai segédkönyvnek készült, segítségül a tanár, de talán méginkább: útmutatóul a szorgalmasabb diák számára. A kevésbé tájékozott olvasó nagy haszonnal forgathatja majd az egyes levél-csoportokat magyarázó jegyzeteket is, kár, hogy ezek csak a tizenyolcadik század végéig vetnek fel stílustörténeti szempontokat. Más kifogást nem is tudunk mondani, sőt Fábíán István könyvét, mint a *Tanítás Problémái*-nak legtöbb ízléssel, legtöbb gonddal összeállított kötetét ajánljuk olvasóink figyelmébe.

Baróti Dezső dr.

**Halász Gábor: Az értelem keresése.** Budapest Franklin Társulat. 1938.

Az újabb író-nemzedék kiváló képviselőjének tanulmányai kötetben összegyűjtve csak nemrég jelentek meg. Az a hat tanulmány, amelyet az *Értelem keresése* című kötetben talál az olvasó, előzőleg a *Napkelet* és a *Nyugat* hasábjain látott napvilágot. Az *Értelem keresése* eredetileg Besenyeiről írott tanulmányainak egyik alcíme, a *bihari remete* magányos küzdelmét akarja jellemezni, aki az ész klasszikus és racionalista módszerével kutatja az értéket és a lényegét. Az értéket és a lényegét keresi Halász Gábor is az irodalomban, s ha módszere tisztább is mint a Besenyeié, van valami benne, ami a tizenyolcadik század filozófusainak rokonává teszi. Halász Gábort irodalom-látása is a francia szellem tisztaságához, világosságához kapcsolja, ízlése a klasszicizmus felé hajlik, klasszikus eszménye-

ket valósít meg stílusa is, ez gondosan épített, fegyelmezett széppróza. A kötet három tanulmánya a tizennyolcadik század *finn de siècle*-jével foglalkozik, így a *Kazinczy emlékezete*, a *Fiatál Széchenyi* és a *Bihari remete* címűek, három pedig napjaink irodalmához kapcsolódik. (*A líra halála*, *Az újabb regényről* és a Proust-élmény nyomában címűek.) Mintha szándékos lenne ez az összeállítás! Mint ha a letűnő klasszicizmus korának emberei mellett korunk klasszicizmust kereső vágyairól beszélve Halász Gábor: erről beszél minden sorában.

„Minden tanulmány kicsit önvallomás is, nemcsak tétel, hanem lélekállapot. Megírásához ihletettség kell, mint a vershez és élmények, mint a regényhez.“ Halász Gábor szavait idéztük s izgat az a feladat, hogy ömagát is keressük tanulmányai olvasása közben. De Halász mégsem lírikus, legalább is nem lírikus úgy, ahogy ezt a szót a romantika óta értelmezzük, lírája rejtett líra, úgy beszél önmagáról, hogy ugyanakkor az is igaz, az is hiteles, amit Kazinczy-ról vagy Bessenyeiről mond. Az ilyenfajta líra a legnehezebb műfaj, de Halász Gábor a legyőzött nehézségek, a *difficulté* vaincel mestere is; mestere olyan korban, amikor már az irodalmi tanulmány sokat veszített régi nemességéből. *Az értelem keresése* azonban nemcsak nemes, hanem érdekes könyv is. Halász számára az irodalom érdekes ország, ahol mindenütt meglepetések és kalandok várják az embert, könyvét ez is jó olvasmánnyá teszi. Emberi olvasmánnyá pedig az, hogy számára az irodalom „személyes ügy“, sok erőnye mellett már csak ez az egy vonása is joggal követelheti az irodalom tanárainak rokonszenvét.

Baróti Dezső dr.

**Dr. Révai József: Levelek a világnézetről.** A Szegedi Piarista Diákszövetség „Vademecum“ füzetének 4. száma. Szeged, 1937. 62. l. Ára 70 fillér.

*Révai József Utaváló*-i immár közkinccsé lettek nemcsak a diákok, hanem a felnőttek számára is. Minden évben oly értékes, az ifjúság, de az értebb lélek számára is annyira lekötő kérdéseket tárgyalnak, hogy szinte várjuk azok megjelenését.

A negyedik, most megjelent füzet talán a legértékesebb; s bizonyos távlatból nézve mondhatjuk, — legnagyobb feltűnést keltő olvasmány is lett — éppen időszerűségénél fogva.

A világnézetek kiélesedett harcában, melynek hullámai elérnek mindenkihez, szegényhez, gazdaghoz, öreghez és ifjúhoz egyaránt, — a legifjabb érett nemzedék: a középiskolás nagyobb diák, vagy diákság általában tájékozatlanul áll és bizonytalanul nézi ezt a mindinkább fokozódó küzdelmet. Ezekhez a kérdésekhez a hozzászólás nagy feladat s nem elég hozzá a szakismeret és tudás. Egyik főkellék a mód, a forma, a szerző, az író módszerbeli jártassága. Ezt találjuk meg Révai Józsefnél. És éppen ezzel kapcsolatban jegyzete meg *Schütz Antal* professzor, hogy a füzetben tárgyalt kérdésekről más alakban egyelőre nem is lehet szólni s legalkalmasabb kifejező eszköz volt a levélalak, melyet a szerző nagyszerűen alkalmaz minden alkalommal.

A „Levelek a világnézetről“ tájékoztatást adnak a felnőtt diákok számára. A szerző sokoldalú tudása, alapos tanultsága, nagy olvasottsága.



minden egyes fejezetben kiviláglik az olvasó lelkét legjobban érdeklő kérdések tárgyalásában. Írása mindvégig a szeretet hangja, a tanító szerető szava tanítványa felé s ez a szerető melegség a leveleket mindvégig átjárja.

Szerető gonddal figyelni a mai fiatal lelkének hajladozását és jól tudja, mit jelent, ha korunk általános hitetlenségének, nem hívésének, kétkedésének csak a lehelete is érinti az ifjú szívüket. Éppen ezért a levelek gondolatmenetének gerincét az a mindjobban kiélesedő ellenétét teszi, mely egyrészt a keresztény világnézet, másrészt a fajelmélet és a kommunista világfelfogás között áll fenn. A szerző bőséges idézettel, tanítással példával összehasonlítja a keresztény és nem keresztény erkölcs tanításait. Érvései találók, meggyőzők, világosak, mindenki szívéhez szólók. „Mi csak éltünk egy hitből, amely már nem volt a mi hitünk, amelyet elvesztettünk, eltékozoltunk. De vajjon miből élnek majd unokáink?” — idézi H. Taine-t, a híres pozitivist esztétikust (5. l.). Ez s a többi, ehhez hasonló jóslás teljesedett rövid néhány évtized alatt. Ezért foglalkozik a szerző különösen aggódó lelkiismerettel a hitetlenség világnézeti kihatásaival, az ateista és vallásellenes írók lelki befolyásairól (Írástudók árulása, 19—22. l.), a hitetlen és elbizakodott tudósok mindent legázoló túlkapásainak következményeiről (A tudomány aposztóziája, 22—27. l.).

Külön fejezetben szól a test túlhajtott műveléséről, (Testkultúra, 40—46. l.) a sport és rekordörület „vad hajtásairól”, aztán az elhatalmasodott, mindent magával rántó anyagias világnézetéről (Az aranyborjú 46—52. l.). — Az utolsó levél: *A diadalmas világnézet*, a krisztusi élet diadalmas himnusza, melynek mottója Schütz Antaltól a mai programunk: „*Világnézet annyi, mint elméleti és gyakorlati eligazodás a létben, különösen az emberi életben.*” (60. l.)

A gazdag tartalmú idézetgyűjtemény megint bőséges választékot nyújthat a kérdéssel foglalkozó szónokoknak, amellet, hogy tanár, nevelő és szülő sokszorosan elmélkedhetik az olvasottakon és örömmel adhatja a leveleket olvasmányul a gondjaira bízott fejlődő ifjúságnak.

Diósi Géza dr.

## KÜLFÖLDI TANÍTÁSI MOZGALMAK.

(Külföldi folyóiratok nyomán.)

1. **Leánynevelés az új német középiskolában.** Az új német iskola-rendet megszünteti a leánygimnáziumot és a leányok egyedüli középiskolája az Oberschule. Megszünteti ezzel azt a rendszert, hogy a leányok ugyanazon középiskolai nevelésben részesüljenek mint a fiúk. A leányok Oberschuléja felső tagozatán (VI—VIII. osztály) nyelvi és háztartási csoportra oszlik. Ez utóbbiban nagyobb óraszámmal szerepelnek az ú. n. *női hivatás tárgyai*. Az Utasítás szerint a leányiskolák nevelő feladata abból a hivatásból folyik, melyet a német nőnek és anyának a háztartásban, hivatásban és népközösségben is be kell töltenie. Ez a megállapítás a női hivatás tárgyainak különös fontosságot ad. Minden ide vágó szakismeret, de különösen a háztartásvezetés, otthonalakítás és gyermeknevelés szoros össze-

függésbe hozandó az állam gazdasági, politikai és népi célkitűzéseivel. Minden háziasszony tudatában legyen annak, hogy az ő háztartása az állam háztartásának egy része, a két gazdasági egység szorosan összefügg egymással és az államháztartás gyarapodása az egyes háztartások gondos vezetésétől függ.

Az új középiskolai tantervben a női hivatás tárgyai: a kézimunka, a háztartási- és kerti munka és az ápolás.

a) **Kézimunka** Az Oberschule háztartási csoportján 2, 2, 2, 2, 2, 3, 3, 3 összesen heti 19 óra, rajz külön osztályonként 2—2 összesen heti 16 óra. A nyelvi csoporton a kézimunka a művészeti neveléssel együtt (rajz- és műalkotások ismertetése) 4, 4, 4, 4, 3, 3, 3 összesen heti 29 óra.

A tanítás célja a technikai és alakító képesség, forma és színérzék, valamint a díszítőkészség ébresztése és fejlesztése.

Az Utasítás szerint meg kell tanítani a leányokat a női kézimunka különféle területén nemcsak új tárgyak tervezésére és előállítására, hanem a különféle javító és helyreállító munkálatokra is. Meg kell ismertetni a használatba kerülő anyagok minőségét és használhatóságát, a szerszámok használatát és jókarban tartását, a kész munka értékének megítélését. A munkanemek a gyermek, a nő és az anya szükségleteiből és a népközösség követelményeiből adódnak. *Megfelelő eredmény csak úgy érhető el, ha egy-egy munkacsoportban az alsó fokon legfeljebb 20-, a felső fokon 15 tanuló dolgozik.*

Az I. osztályban a munka *varással* kezdődik. Egyszerű szabással tornatáskát és kötényt varrnak. Ezeken gyakorolják a különféle öltésfajokat. Ezenkívül kisebb helyreállító munkákat végeznek: gombot, szalagot, kapcsot varrnak fel. — A II. osztályban *kéztáskát, babaszőnyeget* terveznek és varrnak. Ezeket tarka *hímzéssel* látják el. — A III. és IV. osztályban *fehéreneműt* varrnak. A III. osztályban vezetik be a tanulókat a *gépvarrásba*. — Az V. osztályban *egyszerű ruhát* szabnak és varrnak. — A VI. osztályban *csecsemő és kisgyermek fehérneműt, asztal és ágyneműt* szabnak és varrnak. — A VII. és VIII. osztályban *ruhavarrást* tanulnak. A fehérnemű és ruhadarabok tervezésénél és készítésénél gondot fordítanak az önálló lemintázásra. Az önálló szabást mintával és anélkül, az alapszabásminta egyszerű alkalmazását, esetleg megváltoztatását állandóan gyakorolják. A javítás és újjáalakítás a takarékosagra való nevelés szolgálatában áll. A foltozás és jókarbahelyezés minden osztályban szerepel.

A varráson kívül a II. és VI. osztályban *kötést és horgolást*, a III. és V. osztályban *szővést*, a IV. osztályban *hímzést* tanulnak. A VII. és VIII. osztály *ruhaneműt köt és horgol*.

Minden munkánál ügyelnek az eszközök gondos kezelésére, az anyag és a munkaidő takarékos kihasználására, tisztaságra, pontosságra. A *szerszámismeret* az első négy osztályban szerepel. Minden osztályban szerepel az *anyagismeret*, amely a nyersanyaggal, annak szövetté és fonállá való feldolgozásával, az egyes szövetfajták ismertetésével, a különféle munkanemeknél való alkalmazhatóságukkal és a kereskedelemben szokásos jelzésükkel foglalkozik. A IV. osztályban a tanulók *fonal és szövetmintákat* gyűjtenek és ezt a gyűjteményt évről-évre kiegészítik.

Az osztálymunka keretében minden osztályban kötelesek a tanulók egy munkát a téli segítőakció számára elkészíteni.

b) **Háztartás (főzés, házi és kerti munka).** Az Oberschule háztartási csoportján a VI.—VIII. osztályokban 6-6 összesen 18 óra.

Az utasítás szerint a tanítás célja megtanítani a lányt, hogy egy szelvény háztartást önállóan, felelősséggel vezetni tudjon, amelyben a gazdasági követelmények mellett, a házközösség lelki és szellemi szükségletei is kielégítést nyerjenek.

A tárgy keretében meg kell tanulnia a leánynak, hogy mint háziasszony a háztartás minden készletét megőrizni, ápolni és kiegészíteni tudja. Mint bevásárlónak ismernie kell az áruk minőségét, tartósságát, értékét, gazdaságos voltát. Piaci jelentéseket, árjegyzékeket, újsághirdetéseket kritikával kell tudnia olvasni. A háztartás minden területén meg kell tanulnia a romlás elleni védekezést, a célszerű és takarékos elhasználást. A tanítást segítik műhelyek, ipari üzemek, áruházak, lakberendezési kiállítások látogatása, megfelelő újságcikkek olvastatása, rádió előadások hallgatása.

Az anyag elosztása a következő:

**VI. osztály. Főzés.** Tápanyagok a fontosabb élelmiszerekben. — A tápérték. — Egészséges élelmezés összeállítása. — Növényi és nyers táplálkozás. — Az alapvető főzési folyamatok gyakorlati megismertetése. — Élelmiszerek eltartása. — Alapvető ételleírások (receptek). — Egyszerű ételek főzése. — Egyfázékételek.

Főzőhelyek ismertetése. — Tüzelőanyagok. — Különféle konyhaedények és gépek használata és rendbentartása.

**Házimunka.** Mindennapi és ünnepi terítés. — Tálalás és kiszolgálás. — A lakás rendbentartása. — Tisztogatási és tisztító szerek — Mosás, festés, mángorlás és vasalás.

**Kerti munka.** (a biológiával kapcsolatban). Talajminőség és talaj megmunkálás. — A legfontosabb főzelék és gyümölcsfajták, fűszer és gyógynövények, kerti és szobanövények. Kerti kalendárium lefektetése: vetés, virágzás, aratás, piaci árak lehetőleg saját tapasztalatai alapján. Télen kerti munka helyett műhelymunka.

**VII. osztály. Főzés.** Csecsemő és kisgyermek tápláléka. — Étlap önálló összeállítása, az egész napi étkezés figyelembe vételével. Gyümölcs és főzelékfélék az élelmezésben.

Költségvetés. A háztartási pénz helyes beosztása.

**Házimunka.** A lakás hajdan és ma. — A házépítés. — A lakásberendezés, egészségi, szépészeti és gyakorlati szempontból, vázlatok és tervek készítése. A fehérneműk és ruhaneműk gondozása. — Tisztítás, folteltávolítás. — Bútor és padló ápolás.

**Kerti munka.** Gyomok és kártevők elleni védekezés. — Kert tervezése, berendezése, ápolása és hasznosítása.

**VIII. osztály. Főzés.** Egyszerű betegkoszt. Lakomák önálló összeállítása figyelembe véve különféle jóvedelmeket és különféle ünnepi alkalmakat.

**Házimunka.** Önálló idő és munkabeosztás: piaci látogatás, bevásárlás, házimunka, főzés, gyermekápolás, varrás a) egy anya napi munkája keretében, b) adott feladat alkalmával, pl. ünnepi készülődés stb.

*Kerti munka.* A VII. osztály munkájának folytatása.

c) **Ápolás.** (egészségtan, csecsemő és kisgyermek gondozás, foglalkozástan és szolgálat). Az Oberschule háztartási csoportjában a VI., VII. és VIII. osztályban heti 2—2 összesen 6 óra. Ezenkívül minden osztály négy héten folytatólagosan szolgálatot teljesít csecsemőotthonban, gyermekkertben vagy valamelyik családnál. Ez idő alatt az illető osztályban a tanítás szünetel.

*Egészségtan* feladata, hogy a leányban az erőteljes egészség és faji szépség iránti érzéket ébressze és megmutassa, hogy az egészség megtartása a nő jövő feladatai szempontjából milyen fontos.

Az anyag a VI. osztályban csecsemőápolás, első segítség nyújtás bal-esetknél, fontos tudnivalók házi beteg ápolásánál. A VII. osztályban a növekvő emberi test, a női test egészségtana. A VIII. osztályban a házi betegápolás, az anyák iskolájának alapkérdései, szociális intézkedések a család szolgálatában.

*Foglalkozástan. VI. osztály.* A kis gyermekkel való foglalkozás. — A fiatalos játék- és foglalkozási kedv ébresztése és ápolása. — A játék fontossága, — kézügyesítő papírmunka. — A gyermekkert. Pestalozzi, Fröbel. — Négyheti szolgálat csecsemő otthonban. — *VII. osztály.* Az iskolaköteles kor előtti gyermek lélektana. — Rendre és kötelességteljesítésre való nevelés. — A képeskönyv. — Játékok előállítása. — Négyheti szolgálat a gyermekkertben. — *VIII. osztály.* Négyheti kötelező szolgálat egy gyermekdús családban.

*Erziehung u. Unterricht in der Höheren Schule.*

2. **Tehetséges gyermekek kiválasztása.** Németországban kísérletek folytak a tehetséges gyermekek kiválasztására. Az 1937. június 2-án kiadott birodalmi nevelésügyi miniszteri rendelet, amely újra szabályozza a középiskolákba való főlvételt, erre vonatkozólag is tartalmaz rendelkezéseket. Ezt célozza többek között a rendelet azon intézkedése, hogy a testileg és szellemileg kiválóan fejlett gyermekek már a III. elemi osztályból főlvehetők a középiskolába. Ugyanezt a célt szolgálja az Aufbauschule, melynek célja a tehetséges falusi gyermek kiválasztása és a felsőbb tanulmányokra való előkészítése. A Monatschrift für höhere Schule című folyóirat utolsó száma statisztikát közöl, hogyan alakult a folyó tanévben a középiskolák első osztályába illetőleg az Aufbauschulába a tehetséges gyermekek főlvétele. A tehetséges gyermekek kiválasztására már 1925-ben is meg voltak a törekvések. De míg 1926-ban a középiskolák I. osztályába beíratkozott tanulóknak csak 0.60%-a, addig a folyó tanévben a fiúknak 5.90%-a, a leányoknak 6.40%-a került ki az elemi iskola III. osztályából. Ugyanilyen arányban emelkedett az Aufbauschule tanulólétszáma is. A tapasztalat azt mutatja, hogy átlag 2—3 tehetséges gyermek minden iskolában akad.

Érdekes táblázathan mutatja be a folyóirat, hogy a birodalom egyes részeiben hogyan jelentkezett a tehetséges tanulók száma. Míg a fiúknál Pomerániában 10.3%, addig Felső-Sziléziában csak 1.7%, a leányoknál Schlezwig-Hollsteinban 16.1%, Felső Sziléziában csak 1.3% volt a középiskolába

beíratkozottak között tehetségesként kiválasztott gyermek. A statisztikában Berlin a 2-ik helyen áll, ahol a beíratkozott tanulók 8.9%-a került az elemi iskola III. osztályából. Megvizsgálták azt is, hol akad több tehetséges gyermek a vidéken-e vagy a városban. Vidéknek vették azokat a helyeket, ahol csak egy középiskola van. Ilyen alapon megállapították, hogy a városokban jóval nagyobb számban találhatók tehetséges gyermekek mint a vidéken.

*Monatschrift für höhere Schule.*

**3. Csehszlovákia középfoku iskolái.** A Pozsonyban megjelenő „Magyar Tanító” című folyóirat utolsó számában közli Csehszlovákia tanügyi statisztikáját. Ebből közöljük a következőket:

a) *Polgári iskolák.* A polgári iskolák száma 2105, ebből csehszlovák 1587 (75.4%), orosz 24 (1.1%), német 457 (21.7%), magyar 25 (1.20/0), lengyel 12 (0.60/0). A 12087 osztályból volt csehszlovák 9484 (78.5 %); orosz 158 (1.3%), német 2230 (18.4%), magyar 139 (1.20/0), lengyel 66 (0.6%). A tanulók száma volt 459.975. Ebből csehszlovák 353.555 (76.9%) orosz 5419 (1.2%), német 85.460 (18.5%), magyar 4689 (2.7%), lengyel 2560 (0.5%).

b) *Középiskolák.* A középiskolák száma 429. Ebből csehszlovák 312 (72.7%), német 90 (21%), magyar 12 (2.8%), orosz 11 (2.50/0), lengyel 3 (0.70/0). Az osztályok száma 4400. Ebből csehszlovák 3297 (75 0/0), német 873 (19.8%). magyar 107 (2.4%), orosz 95 (2.20/0). Tanulók száma 170638 ebből csehszlovák 129985 (76.1%), német 30, 901 (18.1%), magyar 4689 (2.7%), orosz 4058 (2.30/0).

c) *Szaktiskolák.* Kereskedelmi akadémia (3 évfolyamos) 40 ebből csehszlovák 27 (67.5%), német 10 (250/0), magyar 2 (5%), lengyel 1 (2.5%). Kereskedelmi iskola (2 évfolyamos) 66. Ebből csehszlovák 46 (69.70/0), német 18 (27.3%), orosz 2 (3 0/0).

*Magyar Tanító.*

**4. Iskolaviszonyok Spanyolországban.** Az iskolaviszonyok Spanyolországban hihetetlenül elhanyagolták, az analfabéták száma meghaladja a 300/0-ot, sőt a nők közül az 50%-ot is. A királyság idejében az állami iskolák mellett nagyobb számban nyíltak minőségileg jobb felekezeti iskolák. A köztársasági kormány meghagyta ugyan a felekezeti iskolákat, de a kötelező hittant ezekben az iskolákban is beszüntették. Később megkezdtek a felekezeti iskolákat államosítani. A rendkívül kevés iskola azonban ezzel nem szaporodott és jellemző adat, hogy Barcelonában 50.000 gyermeknek nincs iskolája. Az állami iskolában ezerszámmra vannak a gyermekek előjegyezve, de nincs hely a számukra. Mivel pedig a föl vétel szigorúan az előjegyzés sorrendjében megy, sok gyermeknek évekig kell várni, amíg sorra kerül. Előfordul, hogy némely gyermek csak 8, sőt van rá eset, hogy 12 éves korában kerülhet be az iskolába. Nem ritka ennek következtében, hogy a szülő, a gyermeket születése után azonnal előjegyezteti az iskolába. A későn iskolába kerülő gyermekek részére külön előkészítő osztályt nyitnak, ennek elvégzése után, az eredmény szerint osztják be a tanulókat a megfelelő osztályba. Tehetségesebb tanulóknak azt is megengedik, hogy egy évben két osztályt végezzenek el.

Az elemi iskolák túlnyomó nagy része egyosztályos, ahol 50—100 tanuló szorong egy teremben, egy tanító vezetése alatt. Még nagy városokban is ez a típus az uralkodó. Barcelónában a tanulók negyedrésze ilyen egytanítós iskolába jár.

*Internationale Zeitschrift.*

**5. Finnország közoktatásügye.** A finn közoktatásügy megítélésénél figyelembe kell venni, hogy nagy területen (388.000 km<sup>2</sup>, nagyobb terület a történelmi magyarországnál) aránylag csekély a lakosság száma (3,5 millió). Az egész területre számítva átlag 10 ember, de vannak északon területek, ahol 0,2 ember jut 1 km<sup>2</sup>-re. A városokban összesen csak 655.000 ember lakik, a többi szétosztva kisebb telepeken és tanyákon. Érthető, hogy ilyen viszonyok között a közoktatás megszervezése nagy nehézségekbe ütközik.

A cári birodalomban általános tankötelezettség nem volt és a finn gyermekeknek is csak 5/10-a járt iskolába. Az ország függetlenítése után fogtak hozzá modern iskolaviszonyok teremtéséhez. 1921-ben életbe léptették az általános tankötelezettséget és az egész országban a *hatosztályos népiskolát* tették kötelezővé. Ez az iskola két alsó és négy felső osztályra tagozódik. Az alsó tagozatban kizárólag nők tanítanak. A népiskolához kapcsolódik a két éves *továbbképző iskola*, városokban heti 30—32 órás nappali tanítással, a falvakban ezekben az iskolákban esti tanítás folyik. A tankötelezettség tehát 8 évig tart. Akik a követelményeknek nem felelnek meg, azok a 9-ik évben is kötelesek iskolába járni. Az iskolát lehetőleg úgy helyezik el, hogy a gyermekeknek 5 km-nél nagyobb utat ne kelljen megtenni. Ahol a gyermekek szám legalább 15, ott már teljes iskolát kell fenntartani és a tanév 36 hétig tart. Ahol a gyermekek száma kevesebb ott lehet az iskola 2, esetleg 4 osztályú és a tanév az alsó tagozatban 12, a felsőben 28 hétig tart. Ahol a nagy távolság miatt lehetetlen az iskolát fenntartani, ott vándortanítók látják el az oktatást.

1933/34. tanévben volt a városokban 1612 tanító, 5017 alsó és 111.879 felső népiskolai tanulóval. A falvakban tanított 7045 tanító 227.946 tanulót. Továbbképző esti tanfolyam 1684 volt, ezeket 27.280 hallgató látogatta. Északon a lappoknál 3 népiskola működik ugyanilyen szervezettel. A tanítók lappok, a tanítási nyelv is a lapp, de a finn nyelv is kötelező.

A *középiskolák* 5 osztályú alsó és 3 osztályú felső tagozatra oszlanak. A felső tagozat két irányú. Vannak gazdasági és kereskedelmi irányú felső tagozatok is. A középiskola az elemi iskola IV. osztályához kapcsolódik. De vannak a német Aufbauschulének megfelelő hatosztályos középiskolák is, ahova a népfőiskola VI. osztályából veszik fel a tanulókat. Van ezenkívül a mi polgári iskoláinknak megfelelő ötosztályú középfokú iskola, ezek párhuzamosak a középiskola alsó tagozatával, de különféle gyakorlati kiképzést nyújtanak.

A tanítási nyelv úgy a népiskolában, mint a középiskolában az anyanyelv, lehet finn vagy svéd. A népiskolában más nyelvet nem is tanítanak. A középiskolában ezenkívül tanítják a második hazai nyelvet, a németet, a latint és a felső tagozatban választás szerint görögöt, vagy franciát. A finn gimnázumban tehát tanítanak: anyanyelvet heti 26, a második hazai nyelv-

vet heti 20, latin nyelvet heti 35, németet heti 20 és görögöt vagy franciát heti 12, összesen heti 113 órában, ami az összes órák 46%-a. Minden iskolában tanítanak kézimunkát, főként fafaragást. Még a gimnázium tantervében is szerepel a kézimunka az alsó 3 osztályban heti 6 órában. A tanulók a III. osztályban, minden házi eszközt elkészítenek fából, tökéletesen használható állapotban.

*Internationale Zeitschrift.*

**6. Az Északamerikai Egyesült Államok.** Folyóiratunk utolsó számában ismertettük az U. S. A. iskolaügyi reformterveit. Az „Amerikai Tanító” című folyóirat közli azokat a kívánságokat, amelyeket egy tanítóból és iskolabaratókból álló bizottság pontokba foglalva juttatott most a tanügyi hatóságokhoz. Ezek a pontok mély betekintést engednek az U. S. A. iskolaügyeibe és tanulságosan egészítik ki a folyóiratunk múlt számában mondottakat. A pontokban foglalt panaszok a következők:

a) Az iskola túlságosan katonás ellenőrzés alatt áll, a tanító nem érezheti magát szabadnak és nem ritka, hogy megaláztatásban, romboló kritikában részesül. Gyakori a hatóságoknál való besúgás.

b) A tanító nem mer a felügyelő hatóságok hivatalnokaitól tanácsot vagy felvilágosítást kérni, mert félnie kell, hogy ebből hátránya származhatik.

c) A tanítóttestületben mindig akadnak egyének, akik titkos felvilágosítást adnak mindenről, ami az iskolában történik.

d) A tanítóknak nincs megfelelő beszólásuk a tanterv megállapítására és a tankönyvek megválasztására sem.

e) A tanítói fizetés nem igazodik sem a szolgálati idő, sem a szerzett érdem, sem a képzettség fokához.

f) Módot kell adni a tanítónak, hogy panasszal élhessen a felügyelő hatóság hivatalnokai ellen a helyi panaszbizottság útján, vagy a tanítógyűléseken.

*Internationale Zeitschrift.*

**7. Reformtervek Japánban.** Az Internationale Zeitschrift für Erziehung ez évi 4. sz.-ban az osakai egyetem lektora ismerteti Japánnak az ifjúság nevelésére vonatkozó terveit. A mai kultúrnépek között Japán volt az utolsó, ahol modern iskolaviszonyokra törekedtek. Valóban csodás mit tudott ez a nép, az aránylag rövid idő alatt teremteni. 1854-ig Japán a középkori feudális alkotmány szerint, az egész világtól elzárva élt. Csak ezután kezdtek ide európai eszmék beszivárogni és Japán jól ért ahhoz, hogy idegen gondolatokat úgy olvasszon be az ó-japán kultúrába, hogy az idegen befolyás ne legyen észre vehető. Ez a pedagógiai rendszerekre is áll. Herbart és Kerschensteiner-től az amerikai Deweig minden nevelési rendszerrel kísérleteztek, mindegyiknek van a japán pedagógusok között lelkes híve, de valamennyit speciálisan japán tanítási rendszerre alakították át.

100 év előtt a japán gyermekek csak igen kis hányada járt iskolába, ma az iskolakötelesek 99.5%-a pontosan eleget tesz ezen köteleességnek. Japán elérte azt az egész világon egyedül álló eredményt, hogy alig két gene-

ráció alatt az analfabéták számát tekintve megelőzte Franciaországot, és Angliát is. Ez áll úgy a fiúkra, mint a leányokra, ami azért is figyelemre méltó, mert a Confuciusz erkölcsstana elhanyagolja a leányok taníttatását.

A confuciuszi tan szerint az emberi társadalmat az embereknek ötszörös egymáshoz való viszonya szabályozza: az alattvaló viszonya a fejedelemehez, a fiúnak az apához, a feleségnek a férjéhez, a testvéreknek és barátoknak egymáshoz való viszonya. A japán nevelésnek ős idők óta az a vezető gondolata, hogy az egyént ebbe az ötszörös viszonyba nevelje bele. Föltétlen engedelmesség a császárnak, a felsőbbségnek, az apának és az idősebb családtagoknak, hűség a barátoknak és gondolkodás nélküli áldozatkészség a hazának. A japán nevelésnek ez az ősi elgondolása vezeti a tanulót az elemi iskolától végig a legfelsőbb tanulmányokig.

A japán társadalomban létezik egy osztály, amely szellemi és gazdasági kiváltságokat követel. Miután ma Japánban sem állanak rendelkezésére azok a hivatalbeli és kereseti lehetőségek, amelyekkel ezen osztály minden igényét ki lehetne elégíteni, itt is küzdenek egy feltörekvő szellemi proletáriátussal és az ezzel összefüggő nyugtalansági jelenségekkel. A tanügyi reformtörekvések oda irányulnak, hogy a társadalom ezen kinövését lenyegessék.

A hatosztályú *népiskolát* kivétel nélkül mindenkinek el kell végezni, ezzel a különféle néprétegek elkülönítését már ezen a fokon akarják kizárni. A hatosztályú elemi iskola után következik egy két éves nem kötelező *felső népiskola*. A terv szerint ezt a két évfolyamot hozzá akarják kapcsolni a népiskolához és egyidejűleg a tankötelezettséget két évvel akarják emelni.

A *középiskola* ötosztályos és az elemi iskola hatodik osztályához kapcsolódik. A fölvétel szigorú vizsgálathoz van kötve. A terv szerint szerveznek egy *Ifjak Iskoláját*, ahova a népiskolát és középiskolát végzett tanulók kötelesek járni. Itt az ifjak politikai és katonai kiképzésben részesülnek. Most a középiskolákban kötelező a céllövészet és a terepgyakorlat. Az egyévi katonai szolgálat kedvezményében csak az részesülhet, akinek ezen készségekből jó osztályzata van.

Aki az *egyetemen* akarja folytatni tanulmányait, annak a középiskola után a három évfolyamos *felsőbb iskolát* kell elvégeznie. A fölvétel itt is szigorú vizsgához van kötve, úgy hogy néha a jelentkezőknek csak tizedrészét veszik föl. A most folyó tanévben az osztályok létszámát 40-ről 30-ra szállították le. A reformmal kapcsolatban a felsőbb iskolával egyenlő rangú szakiskolákat akarnak létesíteni, ahova a felsőbb iskolából kirekedt tanulókat akarják terelni. Japánnak jelenleg 81 egyetemi rangon levő főiskolája és 37 egyeteme van.

A tanítói fizetések kicsinyek, de azért a pálya nagyon keresett, mert a tanító tekintélye igen nagy, lényegesen nagyobb mint a papságé. A kiképzés öt évfolyamos *tanítóképzőkben* történik, ahova a felső népiskolából vesznek föl a tanulókat.

Japán tanügyének fejlődéséről érdekes képet nyújtanak a következő adatok: 1936-ban Japánnak kb. annyi lakosa volt mint Németországnak, de a 6—14 éves tanköteles gyermekek száma 14 millió volt, míg Németországé csak 7.5 millió. Az elemi iskolai tanítók száma Japánban 238,515, Németor-



szágban 192,351. Érdekes ezekkel a számokkal összevetni, hogy Japánnak csak félannyi iskolája van mint Németországnak, amit a sokkal sűrűbb lakosság magyaráz. Japán területe 100,000 km<sup>2</sup>-rel kisebb mint Németországé.

**8. Tisztviselőképző iskola Franciaországban.** A francia közoktatási miniszter javaslatot terjesztett a Kamara elé, állami közgazdasági iskola létesítésére. Az iskola két tagozaton úgy a közép mint a felső tisztviselői pályákra készítene elő. Mivel mindkét csoportban nagy kedvezményeket nyújtának a tanulóknak, a francia tisztviselők demokratizálódását várják ettől az iskolától. A javaslat kedvező fogadtatásban részesült, mivel ez az iskola a francia baloldali pártok régi kívánsága volt, mert ettől a híres francia luxus iskolák ellensúlyozását várják.

**9. Az iskola hatása a mezőgazdaságra.** A faluból a városba való tödulás Franciaországnak is problémája, ahol nemcsak szaklapok, hanem utóbbi időben a napilapok is foglalkoznak azzal a kérdéssel, mit tehetne az iskola, hogy a falusi ifjúság a mezőgazdaságnál maradjon. A lapok az iskolát okolják, hibáztatják, hogy a falusi iskolák tanterve ugyanaz, mint a városiaké és hogy nem tesznek különbséget a városi és falusi tanító kiképzése között. Ennek az eredménye az a tény, hogy a falusi iskolákban, iskola és mezőgazdaság nagyon távol esnek egymástól. Ennek igazolására felemlítik, hogy ha a falusi tanítónak kiváló tanítványa akad, azt iparkodik a falusi élettől eltávolítani. Vagy a tanítóképzőbe, vagy a líceumba késztetik, a főgondja, hogy ezt a tanulót elvonja a földtől. Ez az eljárás nem járul hozzá, hogy a falusi parasztság színvonalát emelje. Megállapítják, hogy Svájcban, Németországban, Hollandiában, Svédországban és Dániában a falvak tisztaságán kívül, a falusi hivatásra szinte tudományos nevelést adnak. És habár ezek a parasztok magas műveltségi színvonalra emelkednek, mégis parasztok maradnak. Ezen Franciaországban is csak az iskola segíthetne. Belátják, hogy az iskola befolyásának is megvannak a határai, de kétségtelen, hogy meghagyja a maga bélyegét az ifjúságon. Franciaországban nagyon helyesen szerepel az iskola nevelési feladatai között a rendre, a pontosságra, udvariasságra, munkaszeretetre, szerénységre, bátorságra, hazafiasságra, állampolgári kötelességteljesítésre való nevelés, de emellett a falvakban arra kellene az ifjúságot nevelni, hogy át legyenek hatva kötelességeikről és felelősségükről. Ehhez azonban először erre való tanítóságot kellene nevelni.

**10. Hazafias nevelés Svájcban.** A különféle nyelvű svájci lakosság együtvé tartozandóságának nevelésére a svájci tanügyi hatóság a következő tervekkel foglalkozik: 1. A svájci három hivatalos nyelvnek kötelező tanítása az iskolában 2. Iskolai szünidei telepek létesítése a különféle nyelvetterületeken, ahová a tanulókat megfelelő kicserélési terv alapján küldnék. 3. A tanulók részére lényeges vasúti kedvezményt akarnak nyújtani.

**11. Idegen nyelvek tanulása Angliában.** Köztudomású, hogy az angolok nem igen tanulnak idegen nyelveket, abból indulnak ki, hogy aki velük beszélni akar, az tanuljon meg angolul. Most azonban az angol alsó házban

indítványt nyújtottak be, hogy a kormány tegye lehetővé az ifjúságnak, hogy idegen nyelvet tanulhasson. Az indítványt azzal indokolja, hogy sok igen jó állást a közgazdaságban idegen emigránsok foglalnak el, éppen idegen nyelvkészségük miatt. Ezeket az állásokat az angol ifjúság tölthetné be, ha tudná az idegen nyelveket. Indítványozta, hogy a parlament küldjön ki bizottságot a kérdés tanulmányozására. A nevelésügyi miniszterium parlamenti államtitkára a bizottság kiküldetésére vonatkozó indítványt elvetette, mert a kérdés megoldásához szükséges előtanulmányokat a miniszterium már végezteti és megígérte, hogy a miniszterium a jelenlegi tarthatatlan állapoton segíteni fog.

**12. A cserkészek száma.** Az angol cserkész mozgalom évkönyve közli a világ cserkészeinek a számát. Eszerint 1938. január 1-én 2,855.889 cserkész volt a világon. A Britt világbirodalomnak magának 1,005.551 cserkésze van, tehát a világ cserkészeinek több mint harmadrésze a Britt birodalomhoz tartozik.

**13. A tankötelezettség Angliában.** Megírtuk mi is folyóiratunkban, hogy Angliában a tankötelezettséget 14 évről 15 évre tölték ki azzal, hogy indokolt esetben az iskolai hatóság egyeseket fölmenthet az utolsó évtől. A fölmentés föltételei, hogy a foglalkoztatás neme, tartama és díjazása olyan legyen, hogy a tanulónak elég szabad ideje legyen a pihenésre és alkalmára módja a továbbképzésre. A gyakorlatban azonban nehézségek mutatkoznak az esetek elbírálásánál. Az iskolai igazgatók júniusi értekezletén hangoztatták, hogy szinte lehetetlen a szülőket ellenőrizni. A szülők mindenféle okot fölhoznak, hogy gyermeküket mentesítsék a 15-ik életév iskolázásától. Az okok fele, hogy a fiú vagy leány nélkülözhetetlen a háztartásban. Többen koholt szerződést mutatnak be, amely átmeneti foglalkoztatásra vonatkozik. Lancashir iskolai hatósága megállapítja, melyek azok a foglalkozások, amelyek nem indokolják a fölmentést. Ilyenek: borbélyok, alkalmazások a biliárdtermekben, versenytermekben, vágóhidaknál, szeszes italok eladásával foglalkozó üzletekben, hotelekben, konyhában.

*Szenes Adolf.*

## LAPSZEMLE.

**A Magyar Paedagogia** 1938. évi szeptember-októberi száma első helyen *Pintér Jenőnek*, a Magyar Paedagógiai Társaság új elnökének a társaság évadnyitó ülésén tartott felolvasását közli, amelynek címe: „*Jelenségek a nevelés elméletében és gyakorlatában*“. Elsősorban is védelmébe veszi az ifjúságot, amelyet sokan válságos, leromló, züllött erkölcsi felfogással vádolnak. Bár minden háborús kor ifjúsága erkölcsi felfogásban és munkakedvetben visszaesett, a mai nemzedéket már különbnek látja a világháború előtti diákságnál. Minden ok megvan a derűsenlátásra. A többséget az iskolák és iskolában, vagy iskolán kívül működő körök és egyesületek lefoglallják, ve-

zetik a helyes irányba. Ennek köszönhető, hogy fegyelmezett, jó ludású, az erkölcsi kötelességeket követő ifjúság hagyja el a középiskolákat az érettségi után. Gr. Teleki Pál v. k. miniszter beszédében örömmel látja azt a kijelentést, hogy csak azt nem szereti látni, ha a gyermek, vagy az ifjú korát túlhaladó dolgokkal foglalkozik. Felolvasó hozzáteszi, hagyják meg az iskolát a tanulóknak és tanároknak, és ne avatkozzék az iskola munkájába, belső életébe minduntalan valami külső segéderő. Az iskola belső munkája is legyen egységes és ne különködők próbatere. A tanári egyéniség érvényesülése szükséges, de csak az általánosan megadott és megengedett keretek között. Az iskola ne legyen az iratgyártás melegágya. Amennyire lehet, ez alól a lélekölő és léleknevelésre fásulttá tevő munka alól mentesíteni kell főigazgatóságot, igazgatóságot és tanárt. A tanárnak, hajlamai szerint három munkairányt kell követnie. Továbbképzés szaktárgyaiban, tudományos kutatómunka, vagy az ifjúság iskolán kívüli nevelése, ennek kérdései. Aki azután ezek közül egyik téren sem dolgozik, megérdemli a szigorúbb elbírálást. A felolvasó azután a közoktatásügyi miniszter azon szavaihoz fűzi gondolatait, amelyekben a helyesírás gyenge tudását állapítja meg még egyetemi fokon is. Az írás pongyolasága az egyetemi gyors jegyzetkészítéssel kapcsolatban válik mind súlyosabbá. Az írásbeli munkának gondos és szigorú elbírálása ebből a szempontból szükséges. Így nem lesznek „recept-tévedések”. De felolvasó szerint ezen túl, a fogalmazás és magyarosság terén is súlyos hiányok vannak. A tudományos cikkek, hivatalos rendeletek sokszor teljesen érthetetlenek magyartalanságuk miatt, s idegen, de feleslegesen tudálékos terminusok miatt. A felolvasó örömmel közönte azt a hivatalos kijelentést, hogy nyugvóponthoz kell juttatni a tantervi kísérletezéseket, amelyek a nyugodt munkát az utóbbi időben lehetetlenné tették. De szükségszerűnek tartja a nagymérvű anyagsökkentést is, mert ebben igen nagy a visszaélés. Minden tanár a maga szakjában teljességre és sokszor majdnem egyetemi szintre kívánja emelni tanítványai tudását. Végül a miniszteri beszéd két pontjának kiemelésével fejezi be felolvasását. A tanár nem munkás és nem hivatalnok. A tanár minden cselekedetét másoknál gondosabban mérlegeli, mert a gondjaira bízottak figyelik és követik.

*Jankovits Miklós tanulmányának címe: „a módszer szerepe és értéke a nevelésben”. A bevezetésben megállapítja, hogy a módszerrel foglalkozó irodalom kétségbeesetten nagy, míg magát a módszer fogalmát alig tisztázták. A történeti fejlődést ismertető részlet a „pálcamódszert” az akkori időben divatos ünostorozással menti. A tisztán racionalis módszer rövid jellemzését adja Bacon, Ratichius és Comenius alapján. Ebből az időből fennmaradt elvek: könnyűről nehézre, egyszerűről összetettre. Vagyis a tanító csak az anyag és nem a gyermek ismerete alapján állapítja meg a tanítás sorrendjét. Ezt követi a lélektani felfogásnak is helyet adó irányzat. Herbart és követői az egyetemes módszert vélik megállapítani a formális fokozatok felállításában. A XX. század nagy módszeres mozgalmat hoz. Legismertebb nevek ez időből Linde, Natorp, Kerschensteiner, Gaudig, Scharrelberg, Otto. Ezután a szerző megállapítja, hogy a nevelés és az oktatás módszerét nem választják szét, s módszer alatt helytelenül majdnem min-*

„dig oktatási módszert értenek. Épen így szétválasztandó a tanuló által meg-  
 tett nevelési út a nevelő beavatkozásának módjától. (Itt alighanem hibás  
 fogalmazás mossa el a való értelmet: „nem azonosítja a pusztá létet a  
 neveléssel, amely szerint mindenki nevel mindenkor mindenkit“. A vonatkoz-  
 tatott szónak jár az utolsó hely: nem azonosítja a neveléssel a *pusztá létet*,  
 amely stb.) Továbbiakban a módszer szűkebbkörű értelmezésében értendő ok-  
 tatási módszer kialakulására ható tényezőket vizsgálja. A módszert először is  
 a nevelés célja határozza meg. A didaktikai módszerről két ellentétes fel-  
 fogás van. Egyik szerint az oktató tananyag-tudása elegendő, vagyis ez  
 maga a módszer. A másik, a formális fokozatok mindenhatóságában hívő,  
 függetleníteni akarja magát a tárgytól. (Bár nem hisszük, hogy lett vol-  
 na valaki, aki azt állította volna, hogy a formális fokozatok segítségével  
 még azt is lehet tanítanunk, amiről sejtelmünk sincs. Pedig ez lenne a  
 cikkben hangoztatott ellentét!) Szerző közepén keresi az igazságot. A tudó-  
 mányos kutatás és az iskolai oktatás módszerei nem azonosak. A munka-  
 iskola egyik értelmezésében követelt elv, hogy a növendék úgy fedezze fel  
 a tételeket, mint annak alkotója, néha lehetséges. De épen ez bizonyítja,  
 hogy a tudomány és oktatás módszere nem azonos. Elemi fokon a módszer  
 lélektani, felsőbb fokon már inkább a tárgy határozza meg, de kizárólag  
 az anyag ott sem lehet irányadó. De a módszert meghatározza a gyermek-  
 lélektan is. Ma ennek bizonyítását nem, sőt az ezt egyoldalúan hangoz-  
 tatók elleni küzdelmet tartja szükségesnek. A szemléltetés: az érzéki be-  
 nyomás (centripetális folyamat); a munkaiskola a oseekvő kifejezés (cent-  
 rifugális folyamat); az élménytanítás (centrális folyamat) hangsúlyozása.  
 A módszert meghatározza még a tanító egyénisége is. A módszernek sze-  
 mélyi jellege van. Csak a tárgy természetéből folyó elvek kötik. Az eljá-  
 rás csak akkor jó, ha az a nevelő sajátja. Különbözik csak mester az illető.  
 (Szerző nem is sejt, mennyi mester van ezen a pályán, s hogy az általa  
 kifogásolt „minta“ tanítások legalább szerszámot adnak e mesterek kezébe.  
 Aki pedig ezen túl emelkedett, az gondolatokat épít fel magában mások  
 munkája alapján!) Az oktatás módszere függ még a külső körülmények-  
 től is (tanítási hely, idő, pillanatnyi hangulat, stb.). Hivatkozik Weszely meg-  
 állapítására: A módszer tanítás közben alakul ki (azt hisszük, ez tévedés;  
 a szavak, mondatok sorrendje, sőt az anyag részleteinek egymásutánja ki-  
 alakulhat terveink felborulásával, de a módszer: előadás, bemutató kísér-  
 let, vagy tanulókísérlet: nem. Ezt előre kell eldönteni.) Mindezek a szem-  
 pontok együttesen határozzák meg a módszert. Rámutat arra, hogy vannak,  
 akik a gyermeket formálni szándékozó módszerről áttértek a külvilág meg-  
 felelő befolyásolására, átalakítására. Végül megállapítja, hogy a nevelés  
 kérdése a nevelők nevelésén fordul meg. A módszer csak a nevelés egyéb  
 kérdéseivel együtt oldható meg. A módszer másodlagos kérdéssé vált manap,  
 mint azt a megváltozott alapelvű államok példája mutatja. A mai mód-  
 szeres utasítások csak a követendő út lehetőségét jelölhetik meg, de nem  
 kényszeríthetnek. Feleslegessé azonban nem vált a módszer kérdése. Will-  
 mann mondásával zárja be sorait: a módszerkultusz anyja a gondolatnél-  
 külség, a módszeriszonyató a gondolkodásban való lustaság.

Kemény Ferenc Hajdú Jánosnak a folyóirat előző számában közölt ta-

nulmányával szemben teszi meg észrevételeit „*Élő idegen nyelvek a középiskolában*” címen, melyre viszont Hajdú azonnal válaszol. *Kristóf György* ismerteti az *első magyar ifjúsági folyóiratot*, a „Magyar Gyermekebarát”-ot, melynek szerkesztője Szilágyi Ferenc volt (1843–44.). *Szenes Adolf* ismerteti a *német középiskolák új tantervét és utasításait*. Szerző ezt röviden ismertette folyóiratunk előbbi számának „Külföldi tanítási mozgalmak” című részében. De mostani cikkéből kiemeljük még, hogy a kémia-fizika tanítás célja azt a nemzeti fontosságú feladatot is kitérzi, hogy az iskola tehetséges kutatókat és technikusokat képezzen ki. Ugy látszik, Németországban a „soffőrtípus” szükséges voltát is felismerték. *Karl János* az új német biológiai oktatásra vonatkozó könyveket ismerteti. Kiváló és részletes ismertetését biológus kartársaink figyelmébe ajánljuk. *Váradi József* „*A Regnum Marianum pedagógiája*” cím alatt bőven ismerteti és méltatja Marcell Mihálynak nagy munkájából (A bontakozó élet) a VIII. kötetet. A könyvismertetések közül kiemeljük még Várkonyi Hildebrandnak „Az alaki képzés és átvitel kérdése” című művéről írt tájékoztatót.

Az **Orsz. Középisk. Tanáregyesületi Közlöny** októberi számában Bernolák Kálmán emlékezik meg *Trefort Agoston*ról halálának 50 éves évfordulóján. Bihari Ferenc a múlt évi *középiskolai értesítők* alapján tart beszámolót. Megállapítása szerint a bemutató órák és a természettudományi tárgyakban a munkáltató tanítás terjed. Beke Manó *Mendlik Ferenc* kiváló tanárról emlékezik meg születésének századik évfordulóján. *Könyvismertetései során Jeges Sándor* kartársunk legújabb könyvét: *Természettudományi gyakorlati tanítások*” a legmelegebben méltatja. Tökéletes polgári iskolai vezérkönyvnek minősíti, beszerzését pedig nagyon ajánlja a középiskolai kartársaknak.

A **Nevelésügyi Szemle** 1938. évi 7–8. száma közli *Imre Sándornak* a rádióban 1938. szeptember 4-én elhangzott előadását: „*Nyugtalanság, nyugodt nevelés*”. Nyugtalanság „a régi jó időkben” is volt. Igaz, hogy ma talán valamivel több van. És ez leginkább nyomja a családjukért, nemzükért aggódókat. Ezek között vannak, akik a jobbra-törekcsenek. Ez a jobb: szabadulás a rossztól. Szabadulás a bizonytalanságtól. A terhet el kell tudni viselni. A jobb állapot csak lassankint következhet be, s ehhez legjobb út a belső nyugodtság. Az ehhez szükséges lelkierő fejlesztendő magunkban. De fejlesztendő a reánk bízott nevelendőben is. A nevelés feladata az erős lelkület kifejlesztése, a bátorság és bizalom erősítése. Olyan nevelőkre van szükség, akik a nyugalmat magukra tudják erőszakolni, hogy neveltjeikben is nyugalmat ébresszenek. Ezt nehezíti teszi a család zaklatott élete és a nevelő hasonló családi bajai. De e két tényező egymást is nyugtalanítja: a nevelővel szemben a család, a családdal szemben a nevelő lép fel sokszor túlzott követeléssel. A nevelőnek azonban az orvoshoz hasonlóan nem önmagával, hanem a rábízottal kell törődnie. Neki céljátóbbnak és céltudatosabbnak kell lennie. De ez nem azt kívánja, hogy az ifjúság elől rejtse el a bajokat, hanem annak legyőzésére edzze meg. Ez a talán egyedül álló hatás sem marad alakító erő nélkül. A nevelőnek önuralmat

kell tanúsítania. Régebben is így mondták: a tanár, vagy tanító gondjait ne vigye be az osztályba!

*Barankay Lajos Kölcsey nevelési eszméit* ismerteti, amely nem a gyakorlati, hanem az eszmei pedagógiát gazdagította. De ez nem csökkenti értékét, mert a gyakorlati pedagógia az eszméitől veszi célkitűzéseit. Az eszmei pedagógia szabadabb és ezért gondolatokban gazdagabb. Leginkább érvényesülhet a magánnevelésben és az önnevelésben. Kölcsey eszméi és életformája tökéletes összhangban vannak, ami bizalmat ébreszt eszméi iránt. Hatása az iskola pedagógusáénál egyetemesebb és állandó.

*Vajtai István* látja, hogy nemcsak az ifjúság, hanem a vezetésére hivatott nevelő is gyakran a két szélsőség között habozik: magasabbrendű eszményt kövessen-e, vagy az élet mindennapi örömeit keresse? Kultúra, vagy technika? A technika csak elsekélyesíti a lelket, mindenki csak könnyen kapni akar élvezetet, de belső örömök önálló megszerzésére nem készítet. Pedig fáradtság nélkül igaz érték el nem érhető. Erre nevelni pedig mindenkor az iskola feladata.

*Nánay Béla: Pedagógiai béke* címen válaszol egyik múlt szám *Pax pedagogica* című cikkére. Tiltakozik a jólismert szólamok ellen. Ilyenek „az új divat vonzóereje“, az új iskola ellenséget lát a régiben, áldatlan testvérharc, stb. Végigvezet a nevelési és oktatási elvek megváltozásának szükségzerű útján, ismerteti a megoldás felé törekvés nehéz munkáját. Megállapítja, hogy az új nevelési mozgalom hívei eddig is az elvek tiszta fegyvereivel harcoltak, mint azt a *Pax pedagogica* a jövőre kéri.

*Lemle Rezső az új középiskola német nyelvi tanításának egyes kérdéseivel* foglalkozik. Főképen azt keresi, miként lehet az iskolában a beszédkészség elsajátítását elérni, vagy megközelíteni. Az olvasmányok szókészlete induljon a gyakorlati szempontok szerint, de felsőbb fokon nem lehet teljesen mellőzni az irodalmi szempontot sem. A szavak begyakorlása ne önmagukban, hanem mondati összefüggésekben történjék. Ez egyszersmind stílusgyakorlat is. Az iskolában csak egyszerű stílusról lehet szó, ez a tanítás gerince. De ez képesíthet majd a nehezebb stílus megértésére.

*Evva Gabriella* vázolja a lányok lelki fejlődését a tanítóképző intézetben, amely intézetnek ebből a szempontból igen kedvező a hatása. Sokirányú gyakorlati ismeretével nemcsak jó tanítókká fejlődhetnek a növendékek, hanem a családi élet számára is értékessé teszi a nőt. *Kelemen Ferenc az iparostanonciskolák* törekvését és a társadalomtól kívánt segítséget tárja elénk. *Implom József* hosszabb tanulmányban foglalkozik „*A polgári fiúiskola és a szülői ház*“ között fennálló viszonyral, a szülői értekezletek anyagával és módjaival, a szülők köre, iskolája, könyvtára és délutánja címen megindult továbbfejlesztés kísérleteivel. *Aldobolyi Nagy Miklós az ifjúság olvasmányairól ír.* Iskolának és szülőknek ellenőriznie kell a tanulóifjúság olvasmányait és az olvasás mértékletességét is.

**A Pedagógiai Szemlérium IX. évfolyamának 1. számában** Noszlopi László a pályaválasztási tanácsadásról írt hosszabb tanulmányt. Ismerteti a pályaválasztási tanácsadás kialakulását, szükségességét, a német, az egyesült államokbeli és a magyar szervezetet. Külön tudományággá fejlődött,



melynek a lélektan, ill. a pszichotechnika nem egyetlen, de el nem hagyható fontos része. Ennek a munkának megszervezése hazánk szempontjából elsőrendű érdek. A tanácsadók 28 évesnél idősebbek, de nem már megmerevedett öregek legyenek, ne tisztviselőtípus. Hosszabb gyakorlat után kell képességéről és alkalmasságáról meggyőződni. A tanácsadási vizsgálat két-féle: képesség és alkalmasságvizsgálat. Legalkalmasabb ideje a pubertás utáni ifjúkor, de a pályaválasztás, vagy változás szüksége szerint bármikor, végezhető. A vizsgálatok első pontja az intelligenciavizsgálat. Második a különleges képesség keresése, harmadik a hiányzó, vagy gyenge képesség megállapítása. Az előzetes megfigyelés az iskola feladata, a tanácsadás pedig a hatósági tanácsadó hivataloké. Valamely pálya jó betöltéséhez azonban az egész személyiség alkalmassága szükséges. Ezért nélkülözhetetlen a jellemképzés, mint előfeltétel.

Végh Zoltánné *a gyermeknek az idegen nyelvekbe való bevezetését* tárgyalja. A gyermeket először is ismerni kell, azután az életből, életköréből vágó anyagot kell felvenni. Kitűnőek ebből a szempontból az angol gyermekmesék. A mesékben előforduló ismétlések, párbeszédek, versikék az emlékezetben-maradást nagyon megkönnyítik. Jól rögzít még az arcjátékkal vagy mozdulatokkal kapcsolt beszéd. Szerző jó hasznát látta a szöveghez készült képek és önálló képek rajzoltatásának. Az idegen nyelvre való tanítást ajánlatos már 5–6 éves korban kezdeni.

Lengyel Ferenc *az esztergomi tanügyi kiállítást* ismerteti röviden.

Németh Sándor *a jó ifjúsági folyóiratok* kellékeiről tájékoztat. Ezek vonatkoznak mind a külsőre, mind a belső tartalomra.

*A folyóirat 2. számában* Mudrinszky Rózsa az írásbeli feleltetéseknek főleg figyelemellenőrző szerepet tulajdonít, s emiatt gyakoribb alkalmazását javasolja. Ez az írásbeli beszámoló az óra végén van, anyaga az órán tárgyalt rész. Nem lehet, nem is kell minden órán alkalmazni, de gyakorisága és bármikor bekövetkezhető volta miatt figyelésre kényszeríti a tanulót. Anyaga ceruza és olcsó fogalmazvány-papíros. Thuróczy Béla bevallja, hogy *a fővárosi elemi iskolák ötödik osztályainak színvonala* igen alacsony. Ez természetes, mert ebbe az osztályba csak azok a szülők íratják gyermekeiket, akik szegénységük miatt nem iskoláztathatnak, viszont az iskolakötelezettség törvényének engedelmeskednek. Itt azután házi feladatokról szó nem igen lehet. Ezt a szociális viszonyai miatt is gyengébb anyagot nagy munka nevelni, pedig éppen erre van legnagyobb szükség. A fővárosi Tantervnek és Utasításnak ezt figyelembe kellene venni, s nem túlhalmozni az elméleti ismereteket. *Azt tartaná helyes megoldásnak, ha az eddigi V–VI. osztály anyagát elosztanák a nyolcosztályú népiskola felső négy osztályára.*

Oldal Gábor keresi az alkalmat, miképen lehetne *a hanglemezeket az iskolában felhasználni*. Szóraoktató lemezeken kívül ma már oktatólemezek is készülnek, külföldön, főleg Németországban megkísérelték a tanításban való felhasználásukat. A már bevezetett oktatófilm a vizuális élményszerzést teszi lehetővé, főleg a földrajzban és a természettudományokban. Ugyanez lehetne a hanglemez szerepe akusztikus téren és nyelvi, irodalmi tanulmányokban. Felsorolja a már megjelent idegennyelvi tanítást célzó hanglemez-sorozatokat. Az irodalomtörténetben jól felhasználhatónak véli pl. az Odeon

gyár által több lemezre fölvelt „Az ember tragédiáját“. (Huzamosan a tanuló nem képes tisztára fülét foglalkoztató figyelésre!) A népdalok, népköltészeti felvételek valóban jól értékesíthetők. De „a világirodalom megtanulása hanglemezek segítségével“ szerző túlzása. A természetrajzban az állatok, főképen az énekes madarak hangjáról fölvelt lemezek hasznosak. A földrajzban a tanult ország~~szé~~ vagy ország jellemző ének- és zeneszámai tehetik a képet tökéletesebbé. De vannak alkalmas lemezek a vallásitanítás részére is. A tornában az indulók használhatók fel kísérő zenének. A lemezek még iskolai ünnepélyeken is foroghatnak. A megoldást úgy gondolja, mint az oktatófilmeknél: központilag kezelt lemezhagyományból való időszertinti igényléssel.

Mesterházy Jenő ismerteti *Budapest legrégibb temetőjét*, a benne nyugvó nevezetes halottak sírjait. Elolvasása hasznos azoknak, akik kiránduló tanulóikat a Köztemetőbe vezetik.

Németh Sándor *a közkönyvtáraknak a nevelőmunka körébe való hatásosabb bevonását tartja szükségesnek*. A könyvtár használatára nevelni kell az ifjúságot, a könyvtárnak pedig gondoskodni megfelelő minőségű és mennyiségű könyvről. Ismerteti az Amerikai Egyesült Államok Evanston-planját, amely biztosítja az iskolának kölesönkönyvekkel és folyóiratokkal való ellátását. A könyvtár és az iskola között élő kapcsolatot kell teremteni (Hej! ha ezt itt Szegeden is meghallanák a könyvtárak!)

A folyóirat mindkét száma még 3—3 mintatanítást közöl, valamint bő irodalmi ismertetőt és folyóiratszemlét.

*A Jövő Utjain* 1938. évi 6. számában Steglehner Etelka „Nőnevelés a magyar tanyán“ c. egy a népért dolgozó tanítónőnek beszámolóját olvassuk. A falu leánygyermekai, asszonyai tudásban elmaradtak, amit a nép helytelen felfogása és nemtörődömsége hoz magával. Az erkölcsi érzék gyenge lábon áll. A tragárság megdöbbenően mindennapos. Ilyen körülmények után a falusi nő igénytelen ugyan, de főleg szellemi téren. Sem mint háziasszony, sem mint anya nem tudja környezetét emelni, kellően támogatni. Cikkíró tanítónő ilyen környezetbe kerülve sok nehézség után alkotja meg a MANSZ helyi szervezetét és indítja meg a szőnyeg, vászon és gyapjúszővést. Az áldozat és lankadatlan kitartás meghozta gyümölcsét. A falu asszonyai a nekik való munkát kedvvel végzik, anyagi hasznát látják, felfogásuk emelkedik, törődnek a jobb és változatosabb táplálékok főzésével. Sikerei bizonyára bátorítani fognak sok lelkes tanítót és tanítónőt. Ilyen munka menti meg népünket és nemzetünket a pusztulástól!

sz. Csorba Tibor tanulmánya „*A film a tanuló életében*“. Külföldön és hazánkban mind gyakrabban szerepel a film. A gyermek szereti a mozit, ez tagadhatatlan. Káros hatása van, de nem a mozinak, hanem a mozikban lejátszott nem megfelelő filmeknek. Ezért igyekeznek mindenütt a filmeket pedagógusok vizsgálatai és tökéletesítés után vetíteni a gyermek elé. Szerző Anglia filmoktatási szervezetét ismerteti. Az iskolák vetítő gépei háromfélék. Legnagyobb részük 16 mm-es néma filmvetítő, de van 16 mm-es és 9,5 mm-es hangos és 35 mm-es néma. A filmkölesönzés nem egy középponttól történik, mint nálunk, hanem a mi főigazgatóságainknak megfelelő helyi ne-



velési hatóságoktól. Ezek kerületük iskoláinak filmen kívül vetítógépet is kölcsönöznek. Filmkönyvtáruk is van. Elősegíti ez a hatóság, hogy az iskolák vetítő gépet és filmeket vásárolhassanak. A nagyobb mozikkal meg-egyezhnek egyes az ifjúság számára is előadható filmek vetítésére. A fil-meket állandóan tanulmányozzák ezek a hatóságok és erről évi jelentésben számolnak be. Az iskolafilmek tárgyát a gyermekek életkora szerint álla-pítják meg. Az 5—11 évesek számára 3 perces filmeket készítenek. Nincs egyöntetű vélemény arról, hogy a hangos, vagy a néma film jobb-e? Való-színű, hogy egyes esetben a néma jobb a hangosnál. Bevált mód a bemu-tatást megelőző rövid ismertetése a film témájának. Az iskolai film ne tart-son 10 percnél tovább. A filmoktatás főleg a gyenge tanulók számára mu-tatkozott értékesnek, s számukat apasztotta. A pályaválasztást is elősegíti a film. Ezen ismerheti meg a tanuló egyes foglalkozási ágak munkakörét. Ilyen célzatú filmek főleg Francia- és Németországban vannak.

Baloghy Mária a *svéd szövetkezetek népnevelő munkáját* ismerteti ta-nulmányútja kapcsán.

A folyóirat felhívást intézett a nevelőkhöz gyermekmonográfiák ké-sztésére és beküldésére. Ilyen monográfiát közöl most Serény Andortól.

Nyireő Éva ismerteti az újabb ifjúsági könyveket. Kár, hogy kevés szülő vehet erről a cikkről tudomást.

Közli a folyóirat még Fritz Redl (London) írását *a nevelő-közösség meg-valósításáról*. Az iskola célja az oktatást a nevelés szolgálatába állítani és ezenkívül közvetlenül, oktatáson kívül is nevelni. Ez csak az iskola és a szülők együttműködésével oldható meg. A gyermek viselkedése két ténye-zőtől függ, az egyéniség-tényezőtől és a helyzeti tényezőtől. Egyoldalúság nélkül is a helyzeti tényező a fontosabb a gyakorlati nevelés szempontjá-ból. A gyermek otthoni és iskolai viselkedése nagyrészt különböző. De a szülő és a tanár is más-más környezetben él. Ezek miatt tér el sokszor lényegesen a szülő és a tanár gyermekjellemezése. A gyermek legközvetlenebbüi szülője előtt nyilatkozik meg, viszont a szülő leggyakrabban pedagógiailag tájékozatlan és elfogult. A gyermek leginkább serdülő korában esik ki a szülők hatása alól. A tanár viszont pedagógiailag fölkészült, egész korfuta-mában kezében van a gyerekek, de egyénenkint való megismerése a nagyobb létszáma miatt nehezebb. A két fél más-más gyermeket lát, tehát azonos eljárás sem hoz mindig azonos eredményt. Ebből fakad a szülő és a tanár elégedetlensége a másik féllel. Ennek megszüntetését célozzák a szülői ér-tekezletek és a tanári fogadó órák. Ezen gondolatok vezették Redlt az osz-tályi nevelőközösség megalakítására. Tagjai a tanulók szülei, az osztályban tanító tanárok és az igazgató. Vezetője az osztályfőnök. Mindenki megfo-gadja és törekszik mindig nevelőként tekinteni a gyermekekre; a nevelő szem-pontot semmi más nem homályosíthatja el; a gyermek bizalmát feltétlenül felébredztik és megtartják. Ítéletet a gyermekről bármelyik fél csak a má-sik meghallgatása után mond. A szükséges büntetéseket, vagy a gyermek felvilágosítását hibájáról, közös megbeszélés után teszik meg. Mindkét fél odahat, hogy a gyermek a másik félhez is bizalommal maradjon. Ez a bi-zalom élő valóság legyen a szülő és a tanár között és fordítva is! Meg kell értetni a szülővel, hogy gyermeke érdekeit sokszor osztálytársai ér-

dekeinek kell alárendelni. De maga az osztályközösség is kell, hogy az egész intézet érdekei alá vesse magát. Az osztálynak sajátos célját tisztán kell látni. Ebben az esetben (középiskola II. osztálya) előkészítés a serdülő kora: a „gólyamese helyreigazítása“ a szülőkkel egyetértésben, a „nemi felvilágosítás“ és ezzel a „szexuális nevelés“. De az új tárgy (a latin nyelv) is az érdeklődés központjába kerül: miként könnyítse meg a kezdetet a tanár és a szülői ház.

**A Magyar Tanítóképző** ez évi októberi számában Juhász Béla *gondolatait közli az új liceumi nevelésről*. Felcsendül első soraiban az aggodalom, hogy nem tudván a múlttól elszakadni, a liceum esetleg marad az, amiből lett: tanítóképző. Hozzá kell szokni, hogy a liceumról szóló törvényben a „tanító“ szó nem fordul elő. Cikkiró is látja, hogy sokáig fog tartani, amíg a közönség is mást fog látni ebben az iskolatípusban, mint tanítóképzőt. Rá kell nevelni a közönséget, hogy ez az iskola „erőteljes *polgári* középosztály megteremtésére hivatott (és ebből éppen a *polgári iskolát* mellőzték ki! tesszük mi hozzá). A liceum tananyagának az élet haladásával szoros kapcsolatban kell lennie és „nem öregedhetik meg“ *mint a középiskolában*. A liceumban élettől elvonuló tanár nem lehet, sem tudományt „fitogtató“. *Gyakorlati embereket* kell nevelnie. „A liceumban a nevelő munka *nemzeti és nemzetté nevelés*“. Cél a személyiség nevelése. A liceumi tanár csak fejlett nevelői gondolkodással fogja tudni teljesíteni hivatását. A nevelési tanulmányok mellett a főiskolai szaktudományokra is elő kell készítenie. Ne akarja a tanár tanítványait mindenáron az esetleg neki nem megfelelő tanítói pálya felé terelni. A kiválogatás (tanítói pálya felé) sok ismeretet kíván. Ez annál fontosabb, mert a liceum „rengeteg féle pályára vezet embereket. Meg kell teremteni a dolgoztatás elvét, de egy pályára előkészítő szakszerű nevelés, munkaiskola nélkül. A tanár ne nehezedjék a tanuló kíváncsi akarati tevékenységére. Erőltetés nélkül kell munkára vezetni a növendékeket. A gimnáziumok és polgári iskolák tanításterve nem döntő a továbbhaladásra: tényekre, megfigyelésekre van szükség. A liceum tantervének rugalmasnak kell lennie, betoldásnak és kihagyásnak lehetőség hagynodó. Az erkölcsi szempontnak mindenkor és mindenütt uralkodnia kell. Az egyházas nevelés sem hanyagolható el.

Bali Mária Ildefonsa cikke „*A gyakorlati társadalomtan a magyar leánynevelésben*“. A szociális érzék gyenge a gyermekben. Sokszor a szülő is gyengíti ezt. Az „egyke“ gondolata ezt az antiszociális érzéket növeli. Ezen csak a hathatósabb vallási nevelés segíthet.

A folyóirat 9. számában Barabás Endre *a határontúli magyarsággal fennálló kultúrkapcsolatainkról* tájékoztat. A nemzetetettől elszakított magyarsággal mindig voltak kapcsolataink és ez még erősebb mértékben tapasztalható más nemzeteknél. Erre útmutató példával szolgál Nagybritánia, Németország és Olaszország. Ezekről tanulnunk lehet és kell. Ezt a célt szolgálja a Magyarok Világszövetsége is. A fajtestvéreket elhelyezkedésük, gazdasági és kulturális életük számontartásával figyelemmel kell kísérni. A kultúrkapcsolatokat idegenben élő testvéreinkkel ki kell építeni és erősíteni. A pedagógus a maga érdeklődési körében figyelje éber szemmel testvéreink

helyzetét. Ezt az érdeklődést be kell vinni tanításunkba is. Intézményeink nyújtsanak lehetőséget és megfelelő kedvezményeket idegenben élő magyar testvéreink és azok gyermekei részére. Középfokú iskoláinkba bocsássuk be a külföldi magyarok szépirodalmi és tudományos folyóiratait. A tanulók levelezése külföldön élő testvéreinkkel szintén nagy haszonnal járna. De magyar nyelvtanítványaink kívül gondolni lehet fajtestvéreinkre is. Sok módja van ennek a munkának, s ezek megvalósítása mind egy-egy építőkö a nemzet megerősödésében.

*Matzko Gyula.*

**Der Deutsche Volkserzieher** A f. é. 4. füzetében *Walter Kluge*: „**Feladás, (Árulkodás)**” cím alatt a következőket írja. Gonosz dolog az árulkodás. Sajnos a szülők és a nevelők még ma sem jutottak ennek tudatára. A felvigyázói rendszer még mindig érvényben van, ez pedig a gyanakvás mérgezett szellemét viszi bele az emberi közösségbe. A besúgó általában aljas és megvetett teremtés, mégis mi segítjük elő kifejlődését a felvigyázói rendszerrel. Az árulkodás már a családban kezdődik a testvérek közt, ha a szülők eltűrik. Sajnos az iskolában is van tanító, aki hallgat a besúgóra. Az osztályelső és a kevénc uralma a pártosság és igazságtalanság szellemét honosítja meg az osztályban, holott egyedül a nyílt őszinteség az, amely a közösségben az egymás iránti bizalmat előmozdítja. Gondoljunk csak a kummonista iskolásejtek romboló besúgó munkájára, mely odáig ment, hogy a tanítót is feladták a felsőbbségnek. Minden gyermek ösztönösen idegenkedik az iskolai fegyelmezésnek ilyenféle alkalmazásától. A gyermek igazi természete a nyíltság, s csak a rossz nevelés vezeti a besúgás útjára. Tartsanak a nevelők tekintetben önvizsgálatot, s hagyjanak fel ezzel a felügyeleti rendszerrel. Helyezzék helyébe a nyíltság, a világosság, a bizalom és az emberi megbecsülés légkörét, mely nemcsak az iskolának, hanem a nemzeti közösségnek is javára szolgál.

**Friedrich Hermann: Közösség és kiválasztás.** A mai nevelés a közösség szolgálatára kívánja az embereket alkalmassá tenni. Ezért a nevelés nem lehet mindenkire nézve egyforma, itt kiválasztásnak kell érvényesülnie, hogy a legkiválóbbak felszínre kerüljenek. A közösség arra törekszik, hogy jó közepes tehetségű tagokból álljon. A gyöngék ugyanis gyengítik erejét, míg az erősek erejük tudatában kiválnak a tömegből s magukra maradnak addig, amíg a tömeg utánaered s utoléri. Az erős és a harcos egyéniség a kritikus pillanatban mindig magára marad, a nevelésnek tehát tekintettel kell erre lennie, s nem szabad szem előtt veszítenie a kiváló képességű gyermekeket. De föl lehet-e ismerni a kiválót? A gyors felfogás, az ügyesség éppen nem ismertető jele a tehetségnek, mert ezek a vonások a közösségben fejlődnek ki a legjobban, márpedig a kiváló tehetség a közösségen kívül fejlődik. A társaságban való ügyes magatartás éppen a közösséges egyéniség jellemvonása. Az ügyetlenség, esetlenség, idegenszerűség inkább vall mély érzésre, kiválóságra. Vannak tehát a közösség szempontjából tehetségesek s vannak különlegesen tehetségesek. Mindkettő életszükségletet jelent a közre nézve. Az előbbi a közösségben fejlődik ki, az utóbbinak egyedüllétre van szüksége. Minden küzdő harcos egyedül harcol a tömegben, s a küzdelmet azok döntik el, akik az egyedüli harcra vannak berendezve. A tömeget a

gyöngeség érzete hozza össze, de a krízisben az önálló egyéniségek ragadják a tömeget magukkal. A nevelés tehát már korán válassza ki a tömegnevelésből a küzdőképes s kiváló tehetségű egyént. Miután ez utóbbiak döntik el a krízist, ezért tehát hagyjuk őket békében tehetségüket kifejleszteni.

**Caesar Hagener. Szóbeli kifejezésről írásbeli kifejezésre.** I. Nyelvtanítás helyett nyelvébresztés. Humboldt mondja, hogy a nyelvet nem tanítani, hanem felébreszteni kell. Az erényesség sem tanítható, hanem inkább példaképek útján felébreszthető. Az anyanyelvet sem úgy kell kezelni mint ismeretet. A nyelv a gyermekben csak olyan mértékben bontakozik ki, ameddig emberi mivolta terjed. Tompaérzésű gyermeknek a nyelve is silány, viszont gazdagérzésű gyermek nyelvi kifejezőmódja igazi beszéd. Gyakorlás útján lehet ugyan bizonyos nyelvkészséget elérni, de itt nem külső készségről, hanem belső nyelvről van szó, mely a gyermek népi mivoltának kifejezője. Az oktatásnak elsősorban az legyen a törekvése, hogy a gyermek az ő kicsiny belső világában otthon érezze magát, hogy azt nyelvében is képes legyen kifejezni. Tehát a gyermek nyelvét előbb fel kell ébreszteni, csak azután foghatunk hozzá beszédgyakorlatok segítségével a tanuló világának bővítéséhez. A valóságot minden gyermek másként látja, s ez az egyéni megfigyelés szab határt a nyelv kifejlesztésének. A nevelési munka tehát hasson oda, hogy a gyermek találja meg a világgal való kapcsolatát. Beszédgyakorlat ehhez nem elegendő, sokkal megfelelőbb valamely tevékenység utánzása, versmondás, történet önálló elmondása, mese értelmes elolvasása stb. Ezek új világot varázsolnak a gyermek szemébe, melyről tudni kíván, s beszélni is tud róla. Nyelvébresztő hatást kelt még a mimikai játék, a tánc, zene és a rajz. A nyelv fejlesztése tehát elsősorban a lélekre való hatástól függ.

II. Átugrás az írásbeli kifejezésre. Minden beszéd eredetileg kifejező mozgás. Itt a külső taglejtés csak kísérője a ritmusnak, a hanglejtésnek, s a hangsúlynak. A nyelvapolásnak ebből kell kiindulnia, az iskolában is így kell beszélni. Ha az ilyen beszédet leírjuk, mindjárt kitűnik annak elégtelensége. Nem elég tehát a beszédet hűen leírni, hanem a beszédmozgást is írásbeli formákba kell önteni. Ilyen metodika, mely az írásbeli kifejezésnek nehézségeit megoldaná, ilyen ma még nincsen. Ennek oka az, hogy eddig az írásbeli kifejezést a beszélt nyelv természetes továbbfejlődésének tekintették. Ez azonban tévedés. A beszédbeli és az írásbeli kifejezőmód két különböző szellemi tevékenység. A beszéd eleven tetteként megy végbe, s kifejezője az embernek. A hang, a taglejtés, a dallam, a szünet, a hangsúly a kifejezőmozgás jelenségei. A felnőtt, aki ma egy íráskultúrában él a szó és a mondat értelmét írásjelekkel igyekszik kifejezni, sőt az is, ami eredetileg mozgás volt, írásbeli jellel kell rögzítenie. Itt tehát a leírt szónak kell átvennie a taglejtés, hangsúly stb. kifejezőmozgás értelmező szerepét. A beszélő ember a hangadás közben találja meg a kellő kifejezést, míg az író ember először jóltagolt szövegösszefoglalóvá változtatja át gondolatát, mielőtt leírja. Tehát beszéd és írás nem ugyanazon szellemi tevékenység. A gyermek számára a beszéd még mozgás. Az első leírás ennek a mozgásnak formába való merevítését kívánja. A módszertani probléma abban áll, hogy a beszédmozgást leírható szavakba kell önteni. A beszédbeli gazdagság azon-

ban elvész, ha a beszéd és az írás közti szakadékot nem látjuk, s előkészítés nélkül tesszük meg az ugrást a beszédről az írásra. Minél korábban tesszük meg ezt az ugrást, annál veszedelmesebb, mert a 7—8 éves gyermek még kevés olyan biztos kifejezőmozgással rendelkezik, amelyik írássá ültethető át. Ha korán kezdjük az írást, akkor megfosztjuk a gyermeket a beszéd kifejezési erejétől, mert ez az erő csupán tevőleges beszédben növekszik. Ami szóbelileg nem fejlődött ki, az nem fejezhető ki írásban sem. Az írást tehát csak akkor szabad elkezdni, ha a nyelvet mozgásszerűen, azaz beszélve és hallgatva is tökéletesen bírjuk. Írásban a gyermek látszólag jobb, találóbb kifejezéseket alkalmaz, nyelvezete gazdagabbá, választékosabbá válik. Ez ne vezessen minket félre, mert itt csak a nyelvi kifejezőeszközök gyarapodnak, a nyelvkészség az, amelyik növekszik. A legprecízebb írásbeli kifejezés sem lehet pontosabb annál, mint amit beszélve valóban, mozgásszerűen átérzünk s hanggal kifejezünk. Tanítani tehát csupán a nyelvkészséget lehet, csupán az átültetés technikáját, de ez a készség nem nőhet túl a gyermek meglevő nyelverején, ha az a nyelv valódi akar maradni. Az írásra való bevezetés abból a föltevésből indul ki, hogy a gyermek nyelve nem az alany-állítmány sémája szerint épül fel, hiszen a gyermek már ismer egy csomó viszonyító elemet és kapcsoló formát (cél, ok, idő stb.) A tőmondat, bármilyen egyszerű is, már elvont dolog, s a gyermek beszédjében alig fordul elő. Az írásnál tehát a gyermeknek hosszabb gondolatot is kell emlékeztetben megtartani tudnia. Gyöngye tehetségű gyermekek itt csődöt mondanak. Ezeknek kétféle módon lehet segíteni: 1. kijavítjuk a mondatot úgy, ahogyan a gyermek kifejezni akarta, és 2. rászoktatjuk, hogy rövidebb mondatokban beszéljen. A többi gyermek azonban már az első írásnál is gazdagabb, bővebb tagozatu mondatot alkalmazhat, mert ez a természetes. A mondat jelentése a leíraskor is pontosan fedje a beszélt mondat értelmét. Lássuk a gyermek tisztán, hogy a legkisebb kijelentésnek is értelmesnek kell lennie. A pont, kérdőjel, felkiáltójel, a megszorítás, következtetés, összehasonlítás, oly fordulatok, amelyeket a beszédben hangsúllyal, szünettel, hanglejtéssel fejezett ki, s ezek írásban sem hanyagolhatók el. A tanításnál tehát első a nyelvbresztés, csak azután jön a technikai munka a készségszerű gyakorlás; a kettő nem tévesztendő össze. —

Jármai Vilmos.

## H I R E K

**Székfoglaló a Magyar Paedagógiai Társaságban.** Lapunk felelős szerkesztője f. évi november hó 19-én *Az öntevékenységi elvnek érvényesítése a nevelő oktatásban* c. értekezésével tartotta meg székfoglalóját a Magyar Paedagógiai Társaságban.

**Dr. Várkonyi Hildebrand: A gyermekkor lélektana.** c. nagy művének I. része (*Az első hat életév*) már megjelent, mely méltán nagy érdeklődést

keltett a pedagógusok és a művelt magyar közönség körében. A kiváló művet lapunk következő számában részletesen ismertetjük. A mű beszerezhető a Szeged-Városi Nyomda Rt. könyvesboltjában. Ára: 8 P.

**Kratofil Dezső: A geometria tanításának vezérkönyve.** I. rész. Ilyen címen a közelmúltban jelent meg a *Gyakorló Polgári Iskola Könyvtárának XVIII. kötete*. (284 oldal, 183 ábrával.) A nagy művet lapunk mai száma és a Polgári Iskolai Tanári Közlöny decemberi száma részletesen ismerteti. A könyv megrendelhető a szerzőnél. Ára: 12 P 60 f. (Tanárok részére 8 P, mely összeg két részletben is fizethető.)

**Udvarhelyi Károly: Magyarország földrajza az iskolában és szülőismeret.** E címen most jelent meg a legújabb és a középfokú földrajzoktatásban egyedülálló földrajzmódszertani munka. A könyv részletes tanítási tervekben dolgozza fel Magyarország iskolai földrajzát és a szülőföldismerettel összekapcsolt földrajzi alapfogalmi anyagot. Benne az érdeklődő szaktanár minden idevágó kérdésre feleletet talál, mert a könyv tartalma és adattára továbbá szemléltető anyaga gazdag és a tanítás szempontjai szerint van összeállítva. Logikus és tervszerű tárgyalási mód és modern földrajzi szemlélem jellemzik.

A 15 ívre terjedő és elsőrendű kiállítású könyv ára egészvászon kötésben iskolák számára 10.— P., tanárok részére 7.50 P. Megrendelhető a szerzőnél, Szeged, Boldogasszony-sugárút 8. sz.

**Szántó Lőrinc: A nevelő fogalmazástanítás alapvonalai** című most megjelent könyve a fogalmazástanítás elméletének és gyakorlatának korszerű alapvetése. A mű tartalma:

*1. A nevelő fogalmazástanítás feladata, módja és eszközei.*

A nevelőtanítás fogalma. A nevelő fogalmazástanítás feladata. A költött fogalmazás. A szabad fogalmazás. A nevelő fogalmazás. Az alkotó tevékenység megindítása közvetlen lelki ráhatás útján. Az alkotó tevékenység befolyásolása közvetett ráhatással: a nyelvi-sítilisztika forma helyes megválasztása (a szókészlet tervszerű gyarapítása, bevezetés a mondatszerkesztés gyakorlatába, a szabatosság, a változatosság, a jó magyarság, a fogalmazványok szerkezete, az irodalmi olvasmányok termékenyítő hatása); a fogalmazástanítás nevelő hatásúvá tételének eszközei (az igazság szolgálata, a lényegsimeretre való nevelés, a megfigyelőképeség fejlesztése, az önismeret és az emberismeret mélységeibe való bpillantás, a nemzeti öntudat nevelése). A követett ráhatások érvényesülésének feltételei (az iskolai és a házi fogalmazványok, beillesztésük a tanmenetbe, a dolgozatjavításban alkalmazott hibajelzések, a dolgozatok megbeszélésének szempontjai, a tanár nevelői személyisége).

*2. A nevelő fogalmazástanítás műfajai.*

Elbeszélések. Leírások. Értekezések és elmélkedések. Irodalmi dolgozatok. Párbeszédek és drámai jelenetek. Fantázia-dolgozatok. Levelek. Szónoki beszédek. Versek. A nyelvtani ismeretek alkalmazására szolgáló fogalmazványok.

# A Cselekvés Iskolája

## PEDAGÓGIAI DOLGOZATOK

Kiadja az állami polgári iskolai tanárképző főiskola gyakorló iskolájának  
tanári testülete

Felelős szerkesztő KRATOFIL DEZSŐ

Megjelenik évenként 5 kettős számban. Előfizetési díj egy évre 12 pengő.  
Szerkesztőség és kiadóhivatal: Szeged, Boldogasszony-sugárút 8. szám.

### Nevelés és gyakorlati lélektan.

(Huszonegyedik közlemény)

#### Az akarat alaki tulajdonságai.

Akarásunk *tartalmát* azok a kitűzött célok és indítékok szolgáltatják, amelyeket oly fontosnak találtunk eddigi elemzéseinkben, hogy azt a sarkigazságot hangsúlyoztuk velük kapcsolatban: „Amilyenek valakinek cselekvésmotívumai, olyan a jelleme”. Ez az elv azonban, mint annyi más, határozottsággal kimondott elv is, igazságot tartalmaz ugyan, de mégis egyoldalúnak éreztük. Épen azért ki kell egészíteni egy másik elvvel, olyannal, amely szintén egyoldalúnak fog feltűnni a maga elszigeteltségében, de szintén a jellemnek és az akaratnak lényegbevágó tulajdonságát és kellékét emeli ki. Ez az elv így hangzik: „Kinek milyenek az akaratni sajátosságai, olyan a jelleme”. Vagyis, míg az előbbi elv arra mutatott rá, mily fontos az, hogy valaki *mit* akar, — melyek életcéljai, lényeges és személyiségében gyökerező indítékai, — addig a második helyen említett alapelvünkől kitűnik, mennyire fontos a jellemre és jellemnevelésre az, hogy valaki *hogyan* akarja elérni céljait, — azaz akarásának melyek az *alaki tulajdonságai*.

Az akarásnak van „alakja”, vannak „formai sajátosságai”, amelyekre régóta nagy figyelemmel tekintenek mind a lélek-búvárok, mind pedig a gyakorlati nevelők, és gyakran nagyobb fontosságot tulajdonítanak az akarat *alaki gyakorlásának* (formális képzésének); mint a helyes és értékes célok és indítékok meggyökereztetésének. Mielőtt erre a kérdésre rátérnénk, vagyis mielőtt választanánk az akarás két tényezőjének, az alaknak és a tartalomnak a fontosabb jellege között, ki kell fejtenünk, mily tulajdonságokat tekinthetünk valóban „alaki” vonások-

nak az akaratműködésben. Ha ezeket elősoroljuk, azonnal kifog tűnni döntő fontosságuk is a jellemnek egészében, és lényegük megismerése után vonhatunk már következtetéseket pedagógiai jelentőségükre vonatkozóan is.

A neveléslélektani irodalom bővelkedik olyan felsorolásokban, amelyek az akarat azon alaki sajátosságait tartalmazzák a szerzők különféle szempontjai szerint amelyek a jellem szempontjából fontosak. Egyik legalaposabb jellemnevelési munkában (*Eisenhans: Charakterbildung*. 3. Kiad. 1930. 10—17 ll.) a jellemnek és akaratnak fő alaki sajátosságait így látjuk felsorolva: a) az akarat *állandósága* (következetessége), — b) *ereje*, — c) *kitartása*. — *Meumann* a jellemben a következő elemeket látja: a) a nemes lelkiületet (ez tartalmi mozzanat), — b) az erőt — és c) az elvszerűséget, — vagyis az elvek szerinti cselekvést. — *R. von der Mühlen* (Charakterschau, 1919) a) az önbizalmat, — b) a határozott és gyors választást, — c) a megkönnyen felkelthető és nem szétszóródó, de mégis átfogó erejű koncentrációra képes, — c) amely az elhatározások gyakorlati megoldásait akadálytalanul és gyorsan lebonyolítja. — Az akaratnevelésnek francia tanácsadói (pl. *P. C. Jagot, Vouloir avec ténacité; — Le pouvoir de la volonté*) a) az akaratnak kitartó, határozott voltát — b) következetességét, míg egyes angol írók (mint *O. Swett Marden, Der Triumph der Willenskraft*, ford. 1919) a) az önbizalmat, — b) a határozott és gyors választást, — c) a meggyőződés erejét, — d) a bátorságot (v. ö. *J. M. Barrie Courage*. 1922) stb. hangsúlyozzák, mint az akaratnak és a jellemnek legfontosabb alaki sajátosságait.

Ezek közül a jellegzetességek közül azonban a lélektani elvszerű állásfoglalásban egyeseket ki kell iktatnunk, helyesebben, rá kell mutatnunk azokra, amelyek *valóban* alapjai gyanánt szolgálnak az igazi jellemnek, míg mások a valódi alapokra visszavezethetők s így nem önálló alkotórészek és jellegzetességek az akarás „formájában”.

Legelső helyen le kell számolnunk az „erős akaratnak”, vagy „akarat-erőnek” lélektani kérdésével, annál is inkább, mert a közfelfogás is az erős akaratban látja a jellemnek és a cselekvésbeli sikernek zálogát és az akarat minden gyengeségét erkölcsi rosszálással nézi, sőt a jellemhibák között az első helyre teszi. Az „erős akarat” mindenesetre nagy kincs és a közfelfogásban rejlő egészséges ítéletet nem is akarjuk mi sem megdönteni próbálni; törekvésünk e helyen csak arra a feladatra szorítkozik, hogy visszaadjuk az „erős akarat” szavának az igazi értelmét. Ez az fogalomtisztázás azért szükséges, mert mi az itt közölt tanulmányokban mindvégig az „energiás lélektan” álláspontján voltunk; az *akarat* fogalma pedig első tekintetre is a legszorosabb összefüggésben van a lelki energia kérdésével, — ha valami, akkor az „akaraterő” gyűjti össze magában a lelki energiát: ez a legelső tétel, mely a lelki energia elfogadásából következik. Meggyőződésünk azonban, hogy az akaraterő fogalmát a lélektanban *más fogalmakkal kell helyettesíteni*, mert külön „akaraterő”, mint lelki jelenség nem létezik; a lelki energia pedig, amely az egész lelki élet mozgásait, dinamikáját táplálja, nem az akarásban, hanem ösztöneinkben és törekvéseinkben (tendenciáinkban) gyűlik össze és ezekben tevékeny elsősorban, és innen áramlik



át a lelki élet egyéb területeire is. A jellemnevelés kérdéseit boncolgatva éppen azért szoltunk legelső helyen az érzelmeknek és velük kapcsolatosan a törekvések (tendenciák) neveléséről, mert megvoltunk győződve arról, hogy törekvéseinkben van meg az az energia-töltés, amely minden lelki jelenségbe átme gy belőlük. Hogy a „pszichofizikai energia“ mivoltát miképen értelmezzük, az most mellékes kérdés; tudjuk, hogy *Wundt*, *Heymans* (kiváló tanulmánya: *Über die Anwendbarkeit des Energiebegriffes in der Psychologie*, 1921), *Freud*, *Bleuler* véleménye nem mindenben egyezik a lélek-energia lényegére és törvényére nézve; nekünk elegendő e helyen annyit megállapítani, hogy a lelki energia eredeti gyújtópontjai a lélek törekvés-rétegében vannak. Az akarat szerepe nem az, hogy új energia-forrás legyen a lelki életben; az akarásnak nincs is ereje, nincs energia-mennyisége, hanem szerepe csupán a meglevő energiák kormányzására, szétosztására és gátlására szorítkozik. A mai lélektan vezető tudósai, — ezt nem téveszthetjük szem elől, — két táborra oszlanak az akaraterő kérdésében. *Klages* és *Scheler* az akaratsnak a törekvésekkel szemben csupán gátló hatást tulajdonítanak; *Hillebrand* (*Die Aktivität der Seele*, 1933) szerint a szellemi akaratnak nincs energiája és éppen ezért nem is mutathatók ki benne erősségi, fokozati különbségek; leginkább pedig a fentebb már többször emlegetett *Lindworsky* erősíti meg az akaratsnak azt a jellegét, hogy annak igazi lényege az „igen“ vagy „nem“ kimondásban, a *hozzájárulás*-ban nyilatkozik meg s így „ereje“ vagy „gyengesége“ csak képletes értelemben vehető. E felfogással szemben állanak pl. *A. Kronfeld* (*Jahrbuch der Charakterologie* 1927) *Honecker* (*Zur Psychologie und Pathologie der sittlichen Wertung*, *Zeitschr. f. pädag. Psychologie*, 1924); szerintük az akaratsnak saját energiája van s ennek különböző fokai észlelhetők. Felfogásunk e kérdésben megegyezik *Lindworsky* és *Hillebrand* nézetével; az akarat lényegét mi is az „igen-nem“ tartalmú hozzájárulásban, tehát a választás és döntés aktusában látjuk s így külön „akarati erő“ feltevést nem látjuk megindokoltnak. Éppen azért azokat a feladatokat, melyeket pl. *Elsenhans* (i. h.) az akarat ereje elé tűz, felfogásunk szerint akaratunk más tulajdonságaival valósíthatjuk meg. *Elsenhans* úgy véli, hogy az akaratsnak van külön ereje, energiája, amelyet azokkal az akadályokkal mérhetünk, melyeket az legyőz; az akaraterő legkiemelkedőbb megnyilvánulása pedig a bátorság, vagy erősség. A külső és belső akadályok, melyekbe személyiségünk bele szokott ütközni, oly számosak, hogy az akaraterőre minden magasabbrendű személyiségnek elodázhatatlan szüksége van. Az akaraterő különösen a fájdalomak legyőzésében, s a veszélyekkel szemben szükséges, és a „meggondoltságban“ (besonnene *Kraft des Willens*), ebben a rendkívül értékes érényben testesül meg, valamint a „lélekjelenlétben“ is. Ha az *Elsenhans*tól emlegetett jellemvonásokat kissé közelebből vesszük szemügyre, kiderül, hogy az „akaraterő“ tetszetős külseje alatt valtaképen más lelki tulajdonságok lappanganak. A bátorság pl. elképzelhetetlen *önbizalom* nélkül; a fájdalomak elviselésében mutakozó „akaraterő“ az *áldozathozás* akarata és beállítódása nélkül szintén nem gondolható el; a veszedelmekkel szemben mutakozó meggondoltságot és lélekjelenlétet hajlandók vagyunk az akarat *határozottságának* eredménye gyanánt tekinteni, ugyanúgy a társas vagy a politikai életben az előítéletekkel vagy megfélemlítésekkel szemben ugyannyira, hogy az akarat alaki tulajdonságai kö-

zül az *akaratert* kiiktathatjuk, annyival is inkább, mert fogalma már az akarat mivoltáról vallott nézetünkkel is ellentétben áll. S ha az akaratert más fogalmakra bontottuk szét, akkor az *akaratgyengeség*-nek is olyan értelmezését kell keresnünk, amely a fentebbi megállapításainkkal összhangban áll.

Az akaratnak alaki jellegzetességeit tehát a jellemtudomány követelményeit is figyelembe véve, a következőkben állapíthatjuk meg:

1. Az első az akarat *határozottsága*, szilárdsága, személyiségünk megingathatatlan hozzákötése az egyszer választott célhoz, vagy döntéshez. Az akarásnak egyértelmű határozottsága abban áll, hogy egyetlen indítékot, vagy indítékcsoportot emelünk uralomra magatartásunkban és az ellenkező indítékokat kizárjuk, illetve ezek erejüket elveszítik és az elhatározó döntés pillanatától fogva többé nem nyugtalanítják lelki egyensúlyunkat. A határozottságnak azonban *középutat* kell tartania ellentétei: a makacsság, az érvek elöl is elzárkózó hozzáférhetetlenség és a határozatlanság, ingatagság között. Ezek az egymással ellentétes sarkokon elhelyezkedő jellembeli hibák a meggyőződésektől és a nézeteinket illető revízió képességeitől függenek. Akiben semminémű önkritika nincs, az képtelen nézeteit, vagy tetteit az igazság szellemében revíziónak alávetni és határozottsága könnyen makacssággá, önfejűséggé, sőt fanatizmusná válhat. Ennek a lelki beállítódásnak összefüggése a szkizotim lelki alkattal könnyen felfedezhető. A jellem magasabbrendű kifejlődésére azonban nemcsak a határozottság túlzott jelentkezése mutat veszedelmet, hanem az ellenkező véglet, a határozatlanság is. Valamint a makacsságnak és fanatizmusnak lehetnek gyökerei az ősi, velünk született alkatban, a konstitúcióban, épűgy a határozatlanságnak is megtalálhatjuk eredendő okait, pl. a lelki életnek valamely gyengeségében és fogyatékoságában, aminők pl. a *szervi fogyatkozások*, vagy egyes *tendenciák hiánya*, gyenge fejlettsége. *Adler* életművének maradandó érdeme, hogy rámutatott a szervi fogyatkozásoknak egész életet beárnyékoló negatív hatására. A sánta, púpos és más szervi fogyatkozásban szenvedő gyermekeknél, vagy hosszú időre szóló fogyatékosági érzés és ezért határozatlanság fejlődhet ki, mert nincs önbizalmuk, mert látják, hogy nem tudnak úgy élni, érvényesülni, mint az egészségesek; — vagy pedig túlzott kárpótlásban (kompenzációban) vesznek elégtételt azért, amit a szerencsétlenségből fakadt életformájuk tőlük megtagadott. Félszeg, félénk viselkedés és határozatlanság az ilyen fogyatékoság következménye. De megtalálhatjuk a határozatlanság forrását egyes tendenciák fejletlenségében, vagy hiányában is. Nem szabad ugyanis felednünk soha, hogy sem a jellem, sem akarásunk egész világa, még kevésbbé az akarat alaki vonásai, nem merítik ki teljesen az emberi személyiséget, hanem annak csak egy részét alkotják. Különösen ritkák az *igazi akarások*,

melyek indítékaink nagy harcát, vagy életkérdésekben való döntéseket tartalmaznak. Cselekvéseink jóval nagyobb része zajlik le automatikusan, vagy az egyes tendenciák, vágyak, törekvések (gátlások nélkül történő) érvényesülésével, mintsem az akarás tökéletesen kifejtett tevékenységével, az öntudatos és megfontolt „elhatározás” alakjában. Sok emberi jóság pl. egyszerűen az alkalmazkodó képesség kiváló fejlettségének és az alkalmazó képesség hiányának köszönhető, nem pedig elvi, akaratilag döntésnek és választásnak. A tendenciák ezen szerepét látjuk érvényesülni a „határozatlanság” viselkedésformájában is: sok személyiség azért határozatlan, mert *önérvényesítő*, önmagát kereső, saját (egoisztikus) vágyait minden áron megvalósító tendenciái már eleve gyengén fejlettek, mert erősebb náluk az alárendelődés lelki törekvése, mint az ellenkező irányulás. Az ilyenek „született” habozók, bizonytalanok és „határozatlan” akaratú egyéniségeknek vannak rendelve a sorstól. A bizonytalanságoknak és állandó akaratilag határozatlanságnak sokszor feltűnő kísérő jelenségei: az aggodalmaskodás és a nyomott hangulat, a félelmi állapotok; mindezek a jelenségek azonban még a *normális* lelki élet határain belül foglalnak helyet; de *abnormis* eredetű és aláfestésű bizonytalanságokat és határozatlanságot viselkedést találunk az ideges (neuraszténikus) pszichopátiáknál is, akiknek soraiban nem egyszer gyermekek és serdülő ifjak is helyet foglalnak és akik ezért a nevelők különös gondoskodására vannak rászorulva.

Határozatlanság és elhatározásra való képesség hiánya származhatik végül a helytelen *nevelésből* és kedvezőtlen *környezeti* hatásokból is. Ami ez utóbbi forrást illeti, nem csupán az akaratilag elhatározás krónikus fogyatékoságát, hanem sok egyéb kedvezőtlen lelki fejlődésmozzanatot is neki kell tulajdonítanunk. Bennünket azonban legelsősrben az a határozatlanság és az a bátortalanság érdekel, mely gyakran onnan ered, hogy a növendék szülei rossz viszonyban élnek, esetleg elváltak s ez a gyermek egész kedélyvilágára rossz hatással van, de nem tudja, melyik szülőnek „adjon igazat”; vagy onnan, hogy a gyermeket „javítóintézetbe” adták, s ez a társadalom szemében megbélyegző; vagy olyan pályára adták szülei a gyermeket, amelyet megvet, vagy szégyel, vagy amelyhez egyáltalában nincs kedve; mindenféle megszágyenítő büntetések, az ú. n. „túlszigorú nevelés”, amely a gyermeket minden kezdeményezéstől, szabadságtól, és önállóságtól megfosztja; végül ide tartoznak az önértéket romboló kifejezések is, melyeknek használata a gyermek önbizalmát leronthatja, kisebbsítheti és mindenféle csekélyebb értékűségi érzést támaszthat benne, de egyúttal elveszi a kellő légtér az akarat határozottságának kifejlődése elől.

2. Az akarásnak alaki jellegzetességeit vizsgálva, második helyre az *önbizalmat* és *áldozatkészséget* tehetjük. Ez a két tulajdonság ugyanis a mi felfogásunkban az akaratérő helyébe

lép; mindazokat az eredményeket ugyanis, amelyeket az akarat pszichikai erejének tulajdonítottak a régebbi elméletek, lélektani következetességgel csak az akaratnak más, valóban meglévő sajátságaiból vezethetjük le; ilyenek elsősorban az önmagunk képességeibe és sikereink biztos elérésébe vetett bizalom, ilyen továbbá az önfeláldozás, önmegtagadás készsége. Grassl (Die Willensschwäche, 1937. 83. l.) ezeket a tulajdonságokat nevezi „valódi akaraterőnek” s ugyanígy vélekednek Wilfert (Psychologie und Pädagogik der Selbstbeherrschung, 1936.) és mások is. Az akaratnak van olyan „ereje”, hogy cselekvéseink, vagy egész további lelki életünk folyását meghatározza, — ez az, amit N. Ach az elhatározásból eredő „determináló tendencia intenzitásának” nevezett (Über den Willen, 1910.). Ez az „erő” azonban nem egyéb, mint az önmagunkba vetett bizalom és az akadályok legyőzéséhez szükséges önfeláldozás, vagy ami lényeges kellék az önfeláldozáshoz, az önuralom. Önmagunkba vetett bizalom nélkül elhatározásunk már eleve eredménytelen, tulajdonképpen nem is igazi elhatározás, hiszen hiányzik belőle ez esetben a meggyőződés, az a szilárd hit, melyet ez a formula fejez ki: „Meg kell tennem, — tehát képes is vagyok rá”. (Vagy: „Vous pouvez sûrement plus et mieux que ce que vous voulez habituellement”, Jagot, Vouloir avec ténacité, 9. l.). A legtöbb akaratnevelő rendszer épen azon fáradozik, hogy ezt a hitet, az önbizalmat felébressze és megszilárdítsa abban, aki valamilyen akaratgyengeségről panaszkodik. Ezekben a lélekgyógyító és lélekvezető eljárásokban igen nagy helyet foglal el rendszerint a *szuggesztió*, még pedig mind a két alakjában, t. i. mint önszuggesztió és a másokra való szuggesztív ráhatás.

A szuggesztiónak fontosságát a lelki életben általában, különösen pedig a saját akaratunk nevelésében különösen a francia iskola hangsúlyozza. E helyen elegendő, ha néhány utalással mutatunk rá arra a gazdag irodalomra, melynek eredményeit, — nagy kritikai óvatossággal — felhasználhatjuk. A sugalmazás régebbi irodalmában ismeretesek Payot és Levy, az újabbak közül Boudouin, Marden, Coué és Jogot nevei. Az önsugalmazás különböző módszerei rendszerint egybe vannak kapcsolva az elmélkedés, a magány és az összeszedettség, (koncentráció) stb. gyakorlásával, hogy így teljes és kizárólagos érvényesülésre jusson az az eszme, melynek megvalósulásáért küzdünk magunkban és amelynek sikerében feltétlenül *bíznunk* kell, ha a küzelemben nem akarunk elbukni. Az önmagunkba vetett bizalom nem más, mint elhatározatunk és cselekvésünk eredményességének feltétlen hito és előérzete.

Az önbizalomnak, mint lelkiállapotnak egyszerű elemzéséből már kiderül, mily fontos ennek a lelki sajátságnak a szerepe a *jellemnevelés* szempontjából. Ha a növendéket már eleve biztosítja a nevelő arról, hogy a legnehezebb feladatokat is meg tudja oldani, — hogy a bűnből ki tud emelkedni, — hogy a felnőttek bíznak benne és határozottan elvárják tőle a magasabb-

rendű teljesítményeket; ezzel az önmagába vetett bizalmat, hitet rendkívüli módon felfokozhatják és a növendék váratlanul „csodákat művelhet”. *Jagot* nagy igazságot mondott ki, mikor rámutatott, hogy az akaratnevelés különböző módszerei mind egyaránt sikerre vezethetnek, — de van egy *alappéltételük*, mely döntő és nélkülözhetetlen és ez az önbizalom (*Vouloir avec ténacité*, 10. l.). A nevelőnek mindig pozitív irányban kell tehát dolgoznia és óvakodnia kell attól, hogy a növendéknek önmagába vetett helyes bizalmát gúnyos, kicsinylő, negatív magatartásával, vagy az eredménytelenségek ervedüli kiemelésével lerontsa. Az önmagunkba vetett bizalom hatása alatt kisebb lelki tehetségek birtokában is nagyobb teljesítményekre vagyunk képesek, mint oly kiváló képességekkel, melyeket a bizalmatlanság hite bélyékbe vet. A növendékeknek is tudniuk kell ezeket az igazságokat és fel kell használniuk önmaguk nevelésében. Rá kell eszmélniük, hogy az, amit elérhetünk, soha sem több, mint amennyire bízunk magunkban. A túlzások veszélye természetesen az önbizalom tréningjében is fenyegeti a nevelőt s a növendéket. Ez a veszély az elbizottság veszedelme, melyet csak az önbizalommal párhuzamos és vele szervesen egybekapcsolt *önkritika* egyensúlyozhat ki, amely a céltól való elmaradást és ennek egyéni okait is kellőképpen megvilágítja.

Az „akaratnevelőnek” második igazi alakja az *áldozatkészség* és ennek végső forrása, az önuralom. Igazi jellemes akarás nem fejlődhet ki senkiben áldozathozás, önfeláldozás nélkül, mert tudnunk kell, hogy *minden* választásunk, *minden* igazi akarásunk mindig önmagunk *ellen* való választás is egyúttal. Bármely indítékunkat fogadjuk el ugyanis, mindig a többi indíték ellen döntünk, azaz önmagunk, személyiségünk egy része ellen, mely épen úgy kielégítésre vágyik, mint az elfogadott indíték, vagy indítékek. Az önlegyőzés, önmegtagadás tehát már az akarás belső természetében benne rejlik és így elkerülhetetlen. Egy különbség van csupán, s ez az, vajjon meggyőződésünk ellen, vagy meggyőződésünket híven követve, döntöttünk-e, mikor valamelyik indítékhoz csatlakoztunk. „Nem jellemkérdés, mondja *Boda* (*Magyar Pszichológiai Szemle* 1937, 188. l.), hogy az embernek milyen meggyőződései vannak ..., de már a jellemhez tartozik az a kérdés, hogy vajjon bátran és következetesen a maga (épen ilyen és ilyen) *meggyőződései szerint* cselekszik-e” az ember?

Mint ebből az idézetből is kiviláglik, az igazi (jellemes) akaráshoz *bátorság* is szükséges. Bátorság azért, mert hiszen a harc önmagunk és önzésünk ellen folyik a jellemnevelésben és a valódi (erkölcsi) akarásban; — továbbá azért, mert áldozathozás nélkül ez a harc nem végződhetik. „Az áldozat lényege nem egyéb, mint valamely értéket elejteni egy magasabb érték kedvéért” (*Allers, Temperament und Charakter*, 1935, 91. l.). Ha a készségünk hiányzik arra, hogy önmegtagadást gyakorol-

junk, hogy áldozatokat hozunk meggyőződéseinkért, akkor vagy nem jön létre igazi elhatározás, vagy hamarosan szertefoszlik. Innen van a keresztény aszkézisnek (de minden lelki tréningnek) az az alapelve, hogy önmegtagadás nélkül nincs akarati s erkölcsi tökéletesedés.

A neveléslélektan feladata a szóbanforgó akarati tulajdonságot tekintve, először: megállapítani, melyek azok a *típusos esetek*, melyeknél előre láthatjuk az akarat ezen előfeltételeinek fogyatékoságát, vagy teljes hiányát. Ide tartoznak az *elkényeztetett* s majomszeretettel nevelt gyermekek, akikről soha semmi erőfeszítést nem kívánt meg környezetük. De ide tartoznak azok is, akikről megkívántak ugyan bizonyos erőfeszítéseket, de akiknél az ilyen gyakorlás fele úton megakadt s akik ennek következtében nem *edzettek* (testi-lelki szempontból). Az ilyeneknél a lelki fogyatkozás abban áll, hogy hiányzik cselekvéseikből a nehézségek legyőzésére minden indíték, s e helyett uralomra jutottak lelki háztartásukban a kényelmeseknek, a könnyebb rész választásának szokásai. Általában az a viselkedés, melyet a kényelmes és lusta egyének (gyermekek) tanusítanak, „belülről nézve”, sokszor nem egyéb, mint a nehézségek legyőzéséhez szükséges indítékok teljes hiánya, vagy gyengesége. Ilyeneknél sok esetben nem hiányzik, sőt nagyon is világos annak *belátása*, mit *kellene* cselekedni; de hiányzik belőlük a lendítő erő, a motiváció. Ha a normális emberek csoportjától haladunk a nem-normálisak felé, akkor csakhamar találkozunk ezen az úton a *hipochonderekkel*, kik túlzott önszeretetükben s önmaguk dédelgetésében minden áldozattól, vagy fáradalomtól irtóznak, továbbá a túlzottan „*érzékenyekkel*” és *zárkózottakkal*, kik önzésükben félnek a külső világnak minden érintésétől. (Klages felfogása szerint ezek a típusok mindnyájan a „passzív egoizmus” csoportjába tartozhatnak). — A második feladatunk rámutatni azokra az *eszközökre*, amelyekkel az akaratnak most tárgyalt hibáját a siker reményével gyógyíthatjuk. E kérdést tárgyalva, mindjárt rámutathatunk arra, hogy a hipochondriában, vagy alkati eredetű túlérzékenységben szenvedőket kevés siker reményével vehetjük csak valamiféle eljárás, akaraterősítő kúra alá. Az elkényeztetett gyermekek, és általában azok, akiknél az önlegyőzésnek valamilyen motívuma hiányzik, elvben és általában könnyebben megközelíthetők és megnyerhetők valamilyen „akarati sport” számára, vagy ami még fontosabb, az ilyen természetű személyiségeknél mindig van remény, hogy legyőzik lustaságukat, közömbösségüket, vagy önzésüket magasabbrendű indítékok hatása alatt (mint amilyenek a vallásnak, a kegyelem segítő erejének, a becsületnek, az önértetnek, vagy egyenesen a győzelemnek indítékai). Az akarat gyakorlásának és a jellemnevelésnek egyik fő erőssége lesz továbbá mindenkor a külső fegyelem, a „katonás nevelés” is, feltéve természetesen, ha párosul a belső fegye-

lem felkeltésének és ápolásának gondjával. Maga a külső fegyelem azonban még nem nyújt teljes biztosítékot aziránt, hogy a növendékben kifejlődött-e a bátorság és önfeláldozás belső készsége és szellemé is.

Az akarat harmadik fontos jellegzetességét látjuk a *kitartásban* és a vele rokon *következetességben*. A kitartás magas foka az *állhatatosság*. A kitartó, állandó és következetes akarás azon fordul, hogy az elhatározás, vagy a cél gondolata a döntés után is mindaddig tudatunkban maradjon, míg a megfelelő cselekvés, vagy cselekvéssorozat ki nem váltódik. A kitartás tehát az elhatározásnak továbbtartó hatása, lelki fennmaradása hosszabb-rövidebb időtartamon keresztül. A következetesség sem más voltaképpen, mint ugyanez a jelenség, csak azzal a különbséggel, hogy a következetességben az egyszer elhatározott döntésnek *stílszerű* és *logikus* megvalósulása, ellenmondásoktól való mentessége domborodik ki. De közeli érintkezésben van a kitartás az önbizalommal és bátorsággal, továbbá a határozottsággal is, mert mindezekben az *akadályok legyőzésére* irányuló akarás nyilatkozik meg. — A kitartásnak legjobb és *legelőnyösebb esete* az, mikor az egyszer megfogalmazott elhatározásunk a gyengülés vagy megszűnés veszedelme nélkül tetszés szerinti ideig fennál és nem szorul megújításra. A „gyermekakaratú” személyiségeket épen az jellemzi, hogy ha az elhatározást nem követi azonnal cselekvés, akkor az elhatározás elvészíti szilárd körvonalát, szertefoszlik, bizonytalanná válik vagy egyenesen megsemmisül, és ezért szükség van az elhatározás *megújítására*. Minél többször szükség van ily megújításra, annál ingatagabb személyiséggel van dolgunk. Az ilyenek számátalan „jó feltétellel” indulnak neki lelki életük újjáalakításának, ezek azonban csak feltételek, „velleitások” maradnak, nem valósulhatnak meg soha, legfeljebb meg-megújulnak, de ugyan csak gyenge óhajítások alakjában.

Ha valahol, akkor az akarás kitartó következetességében van helye az *értelem* munkájának. A következetesség ugyanis, a kitartásnak „stilizált” alakja, az értelemtől, a világos és határozott gondolkozástól is függ. Semmi sem biztosítja annyira a következetességet, mint az elhatározásunk tárgyát tevő eszmének vagy célnak világos és értelmes átgondolása és a belőle vont logikus *következményeknek* levonása. Mikor a keresztény lelki gyakorlásnak, aszkézisnak tanácsadói az „életnek új berendezéséről” beszélnek (ezekhez hasonló elveket Marcus Aureliusnál vagy a jogiknál is találunk), akkor voltaképpen egy átgondolt és logikusan-kényszerű alapgondolatot helyeznek trónra tudatunkban s egész életünkben, amelynek következetesen át kell járnia az egész élet minden mozzanatát, úgy, ahogyan pl. a gót stílus csúcsívei végighullámszanak az egész hatalmas dóm építményén. Az ilyen alakismétlődésnek forrása az értelem, az alapgondolat. Akaratunk és életünk rendezésében a

legfontosabb a vezető eszme, mondja A. Carrel („Az ismeretlen ember“ c. munkájában), mert ez adja meg életünknek „értelmi és erkölcsi formáját“, vagyis következetességét és stílusát.

A kitartás és állhatatosság, az életstílus következetessége természetesen nem születik velünk és lehetősége nincs egyformán szétozva az emberi személyiségek között. A következetlenség és a kitartás hiánya elsősorban a *gyermek*ekre és általában minden *fejletlen* személyiségre egyaránt jellemző. A neveléslektannak bő alkalmja van összegyűjteni megfigyeléseiből azokat a *típusokat* és megvilágítani azokat a lelki *okforrásokat*, melyek a kitartás különféle hiányait és fogyatkozásait példázzák és megokolják. A gyermekek állhatatlanságát, a (patológiához közelálló) erkölcsi gyengeségeket okozhatják: a) a *tendenciák és ösztönök* túlságos érvényesülése, melyek olyan *impulzusokat*, olyan ingereket adnak a cselekvésre, hogy a gyermek *azonnal* cselekszik hatásuk alatt. Az ilyen tettek nem „akarati“, cselekvések, hanem egyszerűen „impulzív“ válaszok az első jelentkező ösztönzésre. Természetes jelenségnek kell tekintenünk a gyermekkorban az ilyen cselekvésmódot, hiszen az akarás a gyermekkorban fejletlen, alakatlan, „amorfi“, amelynek egyik véglete az öntudatos akarás hiánya, másik véglete pedig az akarás görcsös jelentkezése, a dac és makacosság. Felnőtteknél, vagy az ifjúkorban, ha az akarás továbbra is fejletlen marad, az „impulzív“ személyiség képe alakulhat ki, melyet különösen szépen elemez Paulhan (Les Caractères, 47. kk. ll.).

Az „impulzív“ személyiségek, — és minden gyermek impulzív, — az egyes rendszertelenül jelentkező ösztönzések és ingerek játékszerei. Amint az ingerek jelentkeznek a cselekvésre, az impulzív személyiség ellenőrzés és rendszer nélkül érvényesülni engedi őket; ezek az indítások rendszerint élénkek, fegyelmetlenül tolongnak elő egymásután és minden következetesség nélkül ragadják magukkal az illető személyiséget hol ebbe, hol abba az irányba. Az ilyen egyéniségnek nincsenek állandó, uralkodó eszményei (legalább is a cselekvéseik ennek ellenmondanak), nincs határozott cselekvésirányuk; „emotivak“, — vagyis az érzelmek pillanatnyi és változó uralmának vannak alávetve. Az impulzív személyiségek tehát tulajdonképpen a személyiség-egységet nem tudják megvalósítani: „széthullanak“, cselekvéseik szétszóródnak. Ellentétük az „egységesített“, vagy „integrált“ személyiség, melyet még oly „magasrendű“ impulzívak sem tudnak megvalósítani, mint Berlioz, vagy Cellini.

b) Az állhatatlanságnak külső oka lehet a *nevelés és önnnevelés-hiánya* is. Az elkényeztetett, rendhez, fegyelemhez, öngyőzéshez soha sem szoktatott gyermekek és ifjak szükségképpen megmaradnak az eredeti állhatatlanságnak azon a fokán, amelybe a kezdeti fejlődés helyezte őket. Igaz, hogy az élet maga, a környezetnek és társadalomnak sokféle kényszere és sok fájdalmas tanulsága előbb-utóbb pótolni szokta a nevelés



hiányzó leckéjét és rávezeti a fejletlen személyiséget arra, hogy nem követhetjük büntetés nélkül minden vágyunkat és ösztönzésünket. Az „életnek“ ez az iskolája azonban rendszerint egyenetlen és fogyatékos eredményt ad a rendszeres neveléssel egybehangolva. Semmi sem oly fontos a jövődöbeli személyiség és jellem kialakulására, mint az első 6 életévnek rendhez, fegyelemhez, engedelmességhez való szoktatása: ez veti meg minden későbbi összhangzatos nevelésnek alapját. E tekintetben mind a *testi*, mind a *szellemi munka* megbecsülhetetlen szolgálatokat tesz a kitartás és következetesség fegyelmeinek kialakítására.

Kérdés: *mily eszközök* állanak a nevelő rendelkezésére a következetességnek és kitartásnak annyira fontos nevelésében? — E kérdésre felelve, hangoztatnunk kell a nagy különbséget a *gyermekkor* és *ifjúkor* között. Ez az utóbbi az *önnevelés*, az előbbi a szorosabban vett *nevelés klasszikus* korszaka (az akarás pedagógiáját tekintve). A *gyermekkorban* kétségtelenül a rendhez, fegyelemhez, engedelmességhez való hozzáidomítás teszi a nevelő fő gondját, természetesen figyelemmel arra is, hogy minél inkább növekszik a gyermek korban, annál inkább válik fogékonnyá a fegyelem és rend *értelmi* indítékai iránt. — Az *ifjúkor* is az állhatatlanságnak jellegzetes korszaka, csak hogy az ifjúkori állhatatlanság és csapongás más arculatot mutat, mint a gyermekkori. Jól jellemzi ezt a kort *Mendousse* egyetlen összefoglaló tétele: „A serdülő ifjú személyisége alapján következtetlenség és állhatatlan“ (L'âme de l'adolescent. 3. kiad. 1924. 223, 238 kk. ll.). Ámde ezt az állhatatlanságot már átszövi bizonyos logika és értelmesség is, mely a gyermekkor következtelenségeiben teljességgel hiányzik; a különbség tehát az, hogy az ifjúkor gyakran *megváltoztatja* ugyan elveit és felfogását (tapasztalatlansága miatt), de már kerülni törekszik az igazi *ellentmondásokat* (az ifjúkor racionalizmusa); a gyermek viselkedései változók is és ellentmondók is egyszerre. Ami már most az ifjúkori állhatatlanság nevelését illeti, nem követhetjük *Stanley Hall* túlzásait (Adolescence, I—II. 1905), hanem inkább az *önnevelés pezetésére* és sugalmazására kell törekednünk általában, de különösen az állhatatos és következetes akarás kifejlesztésében. Ennek az eljárásnak alapelvei ezek lehetnek: Általában a *spontán* (belülről, saját elhatározásból kiinduló) cselekvéseket, életvezetést kell ajánlanunk és erre útmutatásokkal szolgálnunk. *Kényszerítő* eszközöket, büntetést, fegyelmet stb. csak akkor használjunk, ha a növendék azt a *légkisebb* törekvést és szándékot sem árulja el, mely nélkül nincs személyi haladás és tökéletesedés. *Felvilágosításaink* terjedjenek ki az akarás lélektanának fő részleteire s arra, mily fontos a jellem és a személyiség fejlesztése, mily „könnyű“ eredményeket elérni (helyes akaratneveléssel); adjunk a növendékek kezébe jó könyveket, világítsunk értelmi clé példákkal,

eszményekkel és az élet magasabbrendű eszméivel. E hatásokra az ifjúkor lelki viszonyai és állapotai különösen fogékonyak. A nevelő e korban válik „vezetővé”, az ifjú lélek „Mousagetes”-évé.

4. Beszélhetünk az akarás *világosságáról* is, mint független alaki tulajdonságról, amely tulajdonság voltaképpen a döntést megelőző mozzanatokra vonatkozik. Az akarás „világossága” közeli rokonságban áll mind a „határozottsággal”, mind pedig a „kitartással” és azoknak kedvező előfeltétele gyanánt is tekinthető. Miben áll ugyanis ez az akaratot átjáró világosság? Világosnak akkor nevezhetjük csak az akarásunkat, ha a választás és döntés előzményeit és következményeit, továbbá a választás összes kinálkozó lehetőségeit mind átgondoltuk, — ha az indítékok harcában maradéktalanul megismertük a kérdésnek minden vonatkozását, ha a végrehajtás módozatai és az elhatározás valószínű és lehető következményei kivétel nélkül elvonultak tudatunk fénye és világossága előtt. Más szóval: akkor nevezzük „világosnak” az akarás egész lefolyását, ha nem marad homályban fontolgatásunk előtt a tervbe vett cselekvés egyetlen fontos mozzanata vagy körülménye sem. Az akarás világossága tehát az *értelemnek* és vele együtt a *képzeletnek* munkáján alapul: a képzelet feladata az, hogy a különböző lehetőségek minél nagyobb számát vonulassa fel, az értelem szerepe pedig az ítézés. — Ha a *világos akaratnak* fentebbi leírását figyelembe vesszük, szembeszökövé válik egyúttal az a kapcsolat is, amely ezen világosságot és az akarat két más alaki tulajdonságát összeköti: ha ugyanis akarásunk a világosan átgondolt és hiánytalanul mérlegelés alá vont összes tényezők megismerése után jön csak létre, akkor ezekben az előzményekben egyúttal adva van minden kellék arra is, hogy akarásunk *határozott* és *tartós* is lehessen. Ezek az értékes akaratjellegzetességek tehát szorosan összetartoznak s tulajdonképpen egy és ugyanazon optimális, legmagasabbrendű akarásnak egyes különböző oldalait alkotják.

Minthogy az akarás világossága az értelem és képzelet munkájától függ, ebből következik, hogy az akarás világosságának *zavarai és hiányai* is elsősorban az előbbi két tényező valamilyen fogyatékoságából erednek. Jellegzetes és végletes esetet mutatnak e tekintetben azok a pszichopata személyiségek, akiket a felszínes elnevezés szintén „állhatatlanoknak” nevez, de akiknél tulajdonképpen másutt mutatkozik az akarás fogyatékosága, nem az állhatatosság elsődleges hiányában. Van olyan „állhatatlanok” és „változékony” jellemek, akiknél ez a hiba csak másodlagos, azaz egy mélyebben rejlő akaratifogyatkozásból származik. Ez az akaratifogyatkozás éppen az, hogy az ilyen (pszichopata) egyének „maguk sem tudják, mit akarnak”, céljaikat és terveiket folyton változtatják s ennek az örökös ingadozásnak oka éppen az értelemben vagy a fantáziá-

ban keresendő. Értelmük nem mutatja meg világosan a személyiség értékes céljait, a követendő életirányt stb., vagy ha megmutatja is, a látvány *nem elég világos* és *nem elég mély*, nem mutatja meg a dolgok valódi lényegét. Más esetekben pedig az értelem munkája *nem kimerítő*, átfogó, hanem hézagos, vagy nem tud kellő kritikával különböztetni értékes és értéktelen célok között stb. Az értelem különböző tökéletlenségei rendkívül erősen visszahathatnak az akarás világosságára. — Az akarás világosságának egyik akadályá gyanánt említhetjük a *hamis és téves értékeléseket* is. A gyermektanulmány kimutatja, hogy az értékelések mily nagy átalakuláson mennek keresztül a gyermekkortól a felnőtt korig; de a felnőttek sem értékelik teljes tárgyilagossággal és világos látással az ember igazi értékeit (s ha felismerik is, nem mindig követik.) A nagypolitika viszályainak épúgy a hamis értékelések az alapjai, mint a méltatlan egyéni életnek. Az önzés számtalan faja, a saját érdekeinek mindig a mások érdekei fölé való emelése, az önérvényesítés gátlás nélküli módja stb. stb. számtalan öntudatlanul és öntudatosan téves és hamis beállítódást, igazságtalan értékelést vonnak maguk után: ebben áll emberi fajtánk egyik fő tragikumá. — Végül az akarát elhomályosulása még onnan is eredhet, hogy az értelem kellő megvilágításba helyezi ugyan elhatározásunk minden fontos körülményét, s így alkalom volna ugyan világos és jól berendezett akarati tevékenységre, azonban hiányzik a személyiségből az *értékek iránt való érzék*, (vagy egy meghatározott érték érzéke). Honecker (Zur Psychologie und Pathologie der sittlichen Wertung. Zeitschr. für pädag. Psychol. 1924) ezt a fogyatékosságot nem az értelem rovására írja, hanem egyenesen valamilyen „*érzéknek*“, *érzékenységnek*“ hiányát vagy tompaságát látja benne („az énes vonatkozás hiánya“). Az ilyen hiányosság esetén az illető személyiség jól látja ugyan a helyes cselekvés szükségességét s a helytelennek következményeit, de nem „*érzi*“, és nem alkalmazza önmagára. Világos előtte a jó és helyes út, — és mégis a rosszat és helytelent választja (Video meliora proboque, deteriora sequor). Különösen a gyengeelméjűeknél lehet ezt a lelki állapotot megfigyelni.

a) *A nevelés az akarát ezen fogyatékosságának gyógyítását úgy kísérelheti meg, hogy rávezeti a növendékeket a megfontolás és elmélkedés fontosságának tudatára, hogy megmutatja, gyakorlati példákon, miképen kell előre átgondolni az életnek fontos cselekedeteit, mily veszélyes következményekkel jár a felületesség s mennyire haszontalan a késő bánat. „Más kárán tanul az okos“. Viszont óvakodnunk kell s óvni másokat a túlságos töprengéstől és a végletekbe vitt önelemzéstől, a skrupulozitástól, mert ezeknél valóban „a tett halála az okoskodás“.* — b) *Akikben az értékek iránt való érzék hiányzik, azoknál a tanítás és figyelmeztetés éppoly hatástalan, mint a*

büntetés. A *hiányzó* érzéket *értékélmények* nyújtásával kísérelhetjük meg felkelteni (pl. lelkesítés, szájalom, becsületérzés); ennek a ráhatásnak eredményeire azonban nem számíthat a nevelő biztosan. E ponton gondolhatunk *Herbart* elméletére, aki a „fantázia-cselekvéseket” ajánlotta az akaratnevelés egyik hasznos eljárásául. — c) *A téves és hamis értékelések* ellen szakadatlanul küzdenie kell az erkölcsi nevelésnek. Hadjáratot kell intéznie minden hazugság és képmutatás, minden téves előítélet és ferde konvencionális értékelés ellen. Az igazság, az igazságtalanság, a becsület, a felelősség, a szeretet és emberiség nevében kell lefolymia minden nevelői tevékenységünknek, ha a téves értékelések hidráját eredményesen le akarjuk fejezni. :

5. Végül megemlékezhetünk az akarat (elhatározás) *gyorsaságáról* is, mint jellegzetes alaki tulajdonságról. Az akarásnak, vagyis az elhatározásnak tempója, a gyorsaság vagy lassúság, tisztán *időbeli* jegy, amelyet nem szabad összehavarni a határozottsággal, a világossággal, vagy az indítékok kicsiny, vagy nagy számából előálló belső-kényszerű gyorsasággal vagy ennek ellenkezőjével. Az elhatározásnak önmagában vett tempója nem igazi akaratiformai jegy, hanem az egész személyiségnek általános tulajdonsága szokott lenni, amelyet nemcsak az elhatározások létrejövételében figyelhetünk meg, hanem az illető személyiségének minden lelki folyamatában. Az általános pszichikai tempó függő viszonyban van a vérmérséklettől, pl. a sülyedt, vagy emelkedett (eufóriás, mániás) hangulattól, — a lelki feszültségtől, — a személyi élet benső dinamikai gazdaságától stb. Különösen ez az utóbbi tényező tekinthető fontosnak, amint arra a mai lélektan művelői, a „dinamikai lélektan” hívei szeretnek rámutatni. *Pfländer* szerint az „önkifejtés” tendenciája (*Selbstzeugungstrieb*) a végső magyarázó elv. *Geyser*, *Müller-Freienfels*, *Woodworth* és mások felfogásában is a lélektant egy ősi, végső dinamikus-energius törekvésre kell építeni, (v. ö. *Boda*: az önérvényesítés életösztöne), — és ennek ereje, gazdagsága kibontakozásra való törekvése is jelentősen meghatározza lelki életünk lassúságát vagy élénk tempóját és ütemét. Az akarás „gyorsasága” vagy „lassúsága” ettől a lelki sajátosságtól is nagymértékben függ s így a nevelés-lélektanban nem kell külön tárgyalás alá vennünk, mikor az akarat alaki jellegzetességeiről van szó és azoknak a jellemmel való összefüggéseiről.

*Várkonyi Hildebrand dr.*

## **A középfokú oktatás reformja az értelmiségi munkanélküliség szempontjából.**

Feladatunk annak vizsgálata, hogy az új középiskolai reform mennyiben függ össze az értelmiségi munkanélküliség kérdésével. Célunk nem egy tudományos eszmefuttatás, hanem azon összefüggéseknek gyakorlati szempontból való vizsgálata, melyek a reform nyomán növelték, vagy csökkentették az értelmiségi munkanélküliek számát.

A laikus előtt is első pillanatra világos, hogy az új középiskolai reform nem azért jött létre, hogy az értelmiségi munkanélküliség problémáját megoldja. Hogy fejtegetésünknek mégis a két kérdéskomplexumot tangáló címet adtuk oka az, hogy a két — első látásra teljesen heterogén kérdés — mégis affluál a szelekció területén. Elgondolásunk t. i. az, hogy az értelmiségi munkanélküliséget akkor oldjuk meg (legalább is részben) ha az odaözönlő tanulóifjúságot szelektáljuk. A szelekció csak a közép és felső fokon történhet. Mi csak a középfokú oktatás keretein belül lehetséges, sőt nélkülözhetetlen, részben eddig is fennálló, de ezután sokkal intenzívebben végrehajtandó szelekció kérdésével foglalkozunk, mert ebben látjuk az értelmiségi munkanélküliség középiskolai síkban való megoldásának a lehetőségét.

A szelekcióval látszólag csak mintegy fél munkát végeztünk, mert csak az értelmiségi munkanélküliség megszüntetéséhez járultunk hozzá. Ha azonban a szelekcióval a középiskolából kiszorítottak sorsát nem tekintjük elintéztnek, akkor vizsgálnunk kell, hogy ezen „szelekciós hajótöröttek” milyen pályán töltenek be úrt, vagy esetleg ott is növelik a munkanélküliek számát.

A szelekciónak ilyen szempontból való vizsgálata, tehát két problémát old meg: csökkenti az értelmiségi munkanélküliek számát, s növeli a gyakorlati pályák iránti sokszor kényszerű érdeklődést. A mozgalomnak, melynek törekvéseit ennek a fejtegetésnek is feladata szolgálni, célja éppen abban áll, hogy növelje a gyakorlati pályák iránti érdeklődést.

Mielőtt a szelekció kérdésének vizsgálatába bocsátkoznánk, magunk ellen kell szegeznünk azt a tényt, hogy a szelekció épp az értelmi szempontból sekélyebb értékű, szellemileg nem versenyképes, nem-elit hányadát tereli az ifjúságnak a gyakorlati pályák felé. Igaz, hogy ezzel szemben megjegyezhetjük, hogy talán épp a fentemlített nem-elit rész, mely nem bírja a versenyt az absztrakt jellegű tárgyak terén, fogja talán helyét legjobban megállni a gyakorlati pályákon.

Vizsgálni fogjuk a címben kitűzött kérdést annak ellenére, hogy a probléma illetően megoldását sem véglegesnek, s legfőképpen helyesnek nem tartjuk. Az értelmiségi munkanélküliek gyakorlati pályára való átszervezése rengeteg költségbe és időbe kerül. *Az elengedhetetlen tapasztalat hiánya miatt a szakszerűség fog szenvedni.* A megoldás természetellenes és kényszerű, mert nem alulról nőtt ki szervesen.

Sokkal természetesebb s alulról jövő megoldás Giuseppe Bottai olasz nevelésügyi miniszter elgondolása, aki a középiskolák zsúfoltsága miatt a polgári iskoláknak (scuola d'avviamento professionale) a viszonyokhoz alkalmazkodó reformját tervezi, mely a középiskola tehermentesítésén kívül bizonyos „szociális” áramlatot vezet be a népoktatás menetébe. Itt fog

történni a korporációs állam keretein belül a munkásosztály technikai és szellemi kiművelése. Olaszországban a polgári iskola kiegészíti az elemi iskolai oktatást, anélkül, hogy középiskolai jellegre törekednék. Érdekes megemlíteni, hogy Olaszországban a szülők a gyakorlati szempontokat előtérbe helyező középiskolákat alsóbbrendűeknek tartják a liceo-nál. Az olasz reformnak óriási jelentősége abban áll, hogy az alsó tagozatot az összes középiskolákban egységesíti és csak a felső fokon határolja el élesen a gyakorlati és klasszikus iskolafajtákat. (Magyar Középiskola, 1937 7. sz. 712. lap). Nálunk részben a fordítottja áll fenn: pl. az elvont latin, az alsó tagozat mind a négy osztályában, a gyakorlatibb német csak az alsótagozat két osztályában, a francia pedig egyáltalán nem fordul elő. Így tehát Olaszországban a felső tagozat már a gyakorlati érzéknek is teret nyújt még az *iskola keretein belül*, holott nálunk a gyakorlati érzék csak a szelektálás után (mely nem is mindig tagozatok végén történik), jut szerephez, de az *iskola keretein kívül*. Olaszországban a tanítás még a liceokban is annyira gyakorlati, hogy pl. a filozófia keretein belül 3 éven át jogi- és közgazdasági ismereteket is közölnek. (A merkantilizmus és a fiziokrácia. — A gazdasági liberalizmus. — A liberális rendszer kritikája. — A korporatív rendszer. — A magántulajdon szociális szerepe. — A munka. — A Carta del lavoro. — A tőke és a munka közti viszony. — Az állam fasiszta tana és az olasz állam berendezése).

Nálunk minden fordítva történt, a középiskola egységesítésével leszállítottuk a nívót. „Nem kétséges ugyanis, hogy a törvényt (1934:XI. t. c.) azzal, hogy a többi típus megszüntetésével a gimnáziumot tette meg egyedül kötelező formának, akaratlanul és öntudatlanul a középiskola színvonalának észrevehető súlyedését idézte elő. (Balanyi György: Középiskola és hagyomány, Magyar Középiskola, 1937., 7. szám). A gimnázium elit iskola, mely a tömegeket távoltartani igyekszik. „Aki tehát a gimnáziumot teszi meg egyetlen lehetséges és jogosult középiskolai létformának, anélkül, hogy előbb megfelelő középfokú iskolafajok megszervezésével gondoskodnék a magasabb műveltségre szomjas, de gimnáziumi tanulmányok végzésére nem hivatott tömegek elvezetéséről, az akarva, nem akarva a középiskola mértékének lejjebb szállítását mozdítja elő”. (Balanyi i. m.). Ha Balanyi fenti két megállapítását (nívóleszállítás, gyakorlati irányú iskolafajok hiánya) elfogadjuk, akkor az új középiskolai reform nem oldotta meg a kérdést a mi szempontunkból, t. i. nem gondoskodott: 1. tömegek eltereléséről, mivel leszállította a nívót, 2. nem gondoskodott az esetleg szelekcióval elterelt tömegek továbbképzéséről éppen a gyakorlati irányú iskolafajok hiánya miatt.

Balanyi ugyanott helyesen állapítja meg, hogy „a jövő fejlődésiránya nem az egységesítés és nem az osztatlan alap

*bifurkálása, illetve trifurkálása, hanem új középfokú iskolai típusok kialakítása felé halad.*” Nemzetpolitikai szempontból is óriási jelentőségű lenne a gyakorlati irányú középfokú oktatás megszervezése, mert limitálná a diplomagyártást.

Az új törvény tehát nem csökkentette az értelmiségi munkanélküliség szempontjából a veszélyeket, csupán két lehetőséget nyújt a gyakorlati pályák felé való terelésre: 1. a szelekció, 2. az 1934:XI. t.c. 23. §-ának 3. pontjában lefektetett elv („a választás és közoktatásügyi miniszter különösen indokolt esetben a helyi tanterv keretében megengedheti, hogy az V. osztálytól kezdve az erre jelentkező tanulók latin nyelv helyett ábrázoló mértant és vegytant tanulhassanak”). Először intézzük el az utóbbit, hogy végre rátérhessünk a szelekció tárgyalására. Már a laikus is felteheti, a kérdést, hogy mi lesz a „különösen indokolt eset”? A fenti két tárgy nem tartozik egy szakcsoportba, tehát két tanár kell tanításukhoz. Néhány jelentkező miatt lefoglalhatnak-e két embert? Mi lesz, ha a néhány tanulóból néhány elbukik, kimarad, másik évben nem választja a két tárgyat? Ez egy olyan licencia, melyet alig fognak engedélyezni.

Áttérünk a szelekció kérdésének érdemleges tárgyalására. A problémának ilyenén való megoldása is nehézségbe ütközik és erre frappánsan adja meg a választ Balanyi már idézett cikkének egyik részlete: „tisztán szelekcióval, mint ahogy újabban mind többen emlegetik, lehetetlen megoldani ezt a kérdést; lehetetlen nemcsak pedagógiai, hanem erkölcsi szempontból is, mert mindig lesznek iskolák, melyek enyhébb és lesznek, melyek szigorúbb mértékkel mérnek. Már most a mai betegesen érzékeny szülői közvélemény mellett könnyű elképzelnünk, milyen hatalmas gyűlölet-orkánt vonnának magukra azok az iskolák és tanári karok, melyek a szóbanforgó nagy nemzeti érdekhez méltó komolysággal gyakorolnák a szelekciót és milyen hátrányos helyzetbe kerülnének azokkal az iskolákkal szemben, melyek esetleg könnyebb lelkiismerettel végzik a selejtezés kényes feladatát. Így az a különös helyzet állhatna elő, hogy a hivatásuk magaslatán álló iskolák lényegesen kedvezőtlenebb elbírálásban részesülhének, mint a könnyebb fajsúlyúak és könnyen megtörténhetnék, hogy ez a kedvezőtlen megítélés egészen létük és fennállásuk veszélyeztetéséig menne”.

A szelekció tehát legelőször a társadalommal kerül összefüggésbe. Mindettől függetlenül a szelekcióra szükség van. Csak azt kell megállapítanunk, hogy melyiknek van igaza a szelekció elvének-e, vagy a társadalomnak? Bognár Cecília egyetemi tanár a szelekciónak a neveléssel való szerves összefüggését vizsgálta. Kósa Kálmán pedig a szelekciónak iskola- és társadalompolitikai jelentőségét mutatta ki. Zibolen Endre pedig a középiskolai szelekció és a társadalom viszonyának vizsgálá-

latára volt tekintettel. (Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny, 1937., 1. szám 2—12. lap). Követezőkben az ő elgondolásait tartjuk szem előtt.

A szelekció szükséges: 1. mert a neveléssel szervesen összefügg (Bognár Cecil), 2. mert kapcsolatos az iskola- és a társadalompolitikával (Kósa Kálmán), 3. mert a 34-es törvény is előírja, 4. mert gyakorlatilag sem nélkülözhető (Zibolen Endre). A szelekció azért is szükséges, mert a középiskola kimondott feladata az egyetemre való előkészítés lévén, meg kell akadályozni, hogy mindenki könnyen odajuthasson, mert az egyetemre „nem mindenki mehet és nem mindenki való” (elvileg mehet, de gyakorlatilag nem). *A szelekció nem más, mint azon megítélés kihatása, mellyel a középiskola a tanulók ismereteinek s képességeinek minőségi és mennyiségi meghatározásával feladatát teljesíti.* A szelekció jogosultsága abban nyilvánul, hogy a különböző tehetségitírányok értékskálájának megállapításával az élet sok rétegűségében való eligazodást megkönnyíti. Így lesz azután a középiskola társadalmi hatóerő, s épp ezért a társadalom mindig élénk érdeklődéssel fogja kísérni a szelekció munkáját. A középiskola elvégzése társadalmi előnyt jelent, s ennek adminisztratív értékelése háttérbe szorította az iskolai nevelés és oktatás jelentőségét. Téves az a felfogás, hogy a szelekció nincs a társadalom javára. A szelekció nemcsak az *egyén* érdekeit mozdtítja elő, (az által, hogy tehetsége szerint elirányítja), hanem a *társadalom* érdeke is, mert kiválasztja a vezető réteget.

Éppen a szelekció szerves összefüggése a társadalmi élettel okozza a szelekciók kivitelénél a nehézségeket. Az iskola a szelekció végrehajtása terén nem kaphat támogatást a társadalomtól. Oka pedig ennek jelenleg az, hogy azon erők közül (gazdaság, hatalom, kultúra), melyek a társadalmat irányítják, na az iskola által képviselt kultúrális erő a leggyengébb, *Miként a kapitalizmus idején a kultúra a gazdasági erők jármát nyögte, akként ma a diktatúrák hatalmi kilengéseit kell túrníe.* S addig áldatlan is marad az állapot, amíg a középiskolában nem annyira a kultúra, mint inkább a politikum érvényesül. A pedagógia — nem lévén önálló léte — a politika függvénye. Ma a kultúra — s annak képviselője, ágya az iskola — hiába küzd a szellemi és anyagi értékek egyensúlyáért.<sup>1</sup> S amíg a diákok látni fogja, hogy a tanár, akit ő szeret, akinek tudását csodálja, akire szívesen hallgat, éhbérért dolgozik, nem fogja a szellemi munkát megbecsülni, s talán értékelni sem, s oly attitűdöt vesz fel, mely megnehezíti a szelekciót.

Vizsgáljuk azon okokat, melyek megnehezítik a szelekciót.

---

<sup>1</sup> J. Huisinga: Im Schatten von Morgen.



A szelekció azért is ellenszenves, mert gátat emel a társadalmi aszcendizmus elé. Súlyos társadalmi krízis elé nézünk, ha nem gondoskodunk annak a „hídnak“ (Foerster szava<sup>2</sup>) a megépítéséről, melyen a középosztály szellemi pályára alkalmatlan egyedei átmehetnek a tulsó oldalra, a gyakorlati pályára. Ennek a hídnak lehetne egyik pillére a szelekció.

Nálunk az úrhatnámtság rögeszméje adta meg az első lökést a diplomagyártáshoz. Az úri pályát biztosította társadalmi előnyök miatt (rang, cím, előléptetés stb.), jóllehet nincs meg az anyagi ellenérték, is nagy az affluáció a középiskola felé. Ez a tömegvándorlás azon téves elgondolásból indult ki, hogy a középiskola elvégzése könnyít az életteher elviselésén. Csak a tehetség és szorgalom legyen a menlevél a szelekció vámján az értelmiségi pályák felé.

A szelekciót az is megnehezíti, hogy egyes családok — rendszerint olyanok, melyeknek tagjai közép- vagy esetleg főiskolát is végeztek — társadalmi állásuk függvényének tartják, hogy fiaik elvégezzék a középiskolát, ha nincs is tehetségük hozzá. Ezek a tanulók a középiskola súlyos teherétélei.

A másik a szelekciót megnehezítő körülmény azon gyenge tehetségű tanulók tömege, akiket alacsonyabb életsandardon lévő szülők azért küldenek középiskolába, mert gyermekeik életnívóját akarják emelni.

Megnehezíti a szelekciót annak korai végrehajtása. A 34-s törvényt nem lenne szabad most még oly osztályokban alkalmazni, melyek a régi típus maradványai. Igaz, hogy a szelekció azonnali alkalmazása annak radikális voltánál fogva előbb hoz eredményeket az iskolai tömegeknek a gyakorlati pályák felé való terelése terén, mint hogyha bevárjuk az új típusú iskola osztályainak továbbjutását.

Megnehezíti a szelekciót a szülők azon véleménye, mely szerint az élet rácsáfol az iskolára s a szelekcióra, mert a gyengébb tanulók jobban boldogulnak az életben, mint a jó tanulók. Ez igen nagy általánosítás! Az a kérdés, mit értünk boldogulásnak. A nagyobb címmel, előszobával, titkárral járó állást, vagy a nagyobb fizetést-e? E sorok írójának is voltak osztálytársai, akik hihetetlen korlátolt fővel végezték tanulmányaikat, s most kiváló dotációval rendelkező állásban vannak, nagyobb címeikkel, magasabb rangban, de ezeket nem azért nyerték el, mert minden osztályukat pótvizsgával végezték, hanem mert vagy nagyobb volt a protekciójuk, több volt a szerencsájük, jól nőültek, vagy jobb összeköttetései voltak a papának. Tehát ne általánosítsunk, hanem az okokat keressük. Jeles tanuló nem azért érdemel más elbánást, mert jeles, hanem, mert minden jeles tanuló jobban, pontosabban, lelkiis-

---

2 Alte und neue Erziehung.

meretesebben teljesíti kötelességét, állandóan, kitartóan dolgozik, s ezért megbízhatóbb is.

Igazságtalanná válhat a szelekció, ha akkor alkalmazzuk, midőn a tanuló tehetsége még nem jelentkezett. A tanár emberismerete, tapasztalata, tanártársaival történő megbeszélései miatt azonban ez csak igen ritkán fordulhat elő.

A szelekciónak tehát segítségre van szüksége. Zibolen írja, hogy „Az idők súlyosbodásával, a társadalom türelmetlenségével, s az ifjúság felületességével szemben az iskola úgy tud védekezni, ha nem magára, hanem intézményes és állandó támogatást kap szelekciós munkájának elvégzésére<sup>3</sup>.

A szelekciót azonban elősegíti a társadalom megnevelése, törvényes intézkedések életbeléptetése, a gyakorlati pályák megbecsülése és megbecsültetése, a saját foglalkozásnak és társadalmi körnek az értékelése, s nem a folytonos szidása.

Ma már odajutottunk, hogy a szakiskolákból (kereskedelmi) is a tisztviselői pályák felé tödülnek a tanulók.

A baj nem ott van, hogy sok a képzett fő, hanem hogy mindegyik vezető állást akar betölteni. Társadalmi forradalomhoz vezet az eljárás, mely a saját foglalkozási területén is értékes egyéneket onnan kiemeli, s ezzel talajuktól megfosztja.

Szelekció eredményes végrehajtása céljából új intézkedésekre van szükség.

A szelekció eredményes végrehajtása céljából új intézkedés a tanulók érdeklődési köre bővült (technika, a tudomány haladása,) és elfordult (sport) a szelekciót nem lehet egyedül az egyes tárgyakban elért eredményekre építeni.

A szelekciót a társadalom szempontjából is új alapokra lehet helyezni az által, hogy a társadalomtól függetlenítjük, ami azonban a tanárság anyagi és erkölcsi függetlenítésével történhet meg. Amíg a tanárok évekig 80 és 114 pengővel tengetik életüket, addig nincs függetlenség.

A szelekciót új alapokra helyezhetjük, ha jó társadalompolitikával odahatunk, hogy az iskolai törvényeket és rendeleteket komolyan vegyék.

Új alapot jelent a megfelelő iskolapolitika, mely közös nevezőre hozná az iskolafenntartók közös eljárási módját. A tanulók számát nem iskolák bezárásával (mert ezt a vidéki iskolák bánmák meg, kis létszámuk miatt a városi mamutiskolákkal szemben) kell csökkenteni, hanem az osztálylétszám maximalizálásával, ami nem más, mint a priori szelekció. „A létszámnak szigorú leszállítása 40, sőt 35 tanulóra nagy eredménnyel járna, s kevesebb pénzbe kerülne, mint az értelmiségi munkanélküliség jelenlegi szanálása“. (Zibolen).

<sup>3</sup> Magyar Középiskola., 1932. évf., 9–10. sz.

A létszám apadásával a bevezető sorokban említett egy-  
ségestéssel járó nívósúlyedés is helyrebillenne.

A priori szelekció lenne a tanulmányok, sőt tagozatok ele-  
jén a felvételi vizsga vagy a próbaidő.

Könnyebb hozzáférhetőség céljából közöljük azon rendel-  
kezést, mely a középiskolai szelekciót törvényben is előírja.

1934:XI. t. c. 33. §-ának 2. pontja elrendeli, hogy az a  
tanuló, akinek a rendes tantárgyak közül két, három, vagy  
négy tantárgyból elért tanulmányi eredményét elégtelennek mi-  
nősítik, vagy aki a javító vizsgálaton nem felelt meg, úgy-  
szintén az, aki két egymást követő osztályt már javító vizsgá-  
lattal végzett, s a következő osztályban 1 tantárgyból elért  
eredményét ismét elégtelennek minősítették, tanulmányait csak  
az osztály megismétlésével folytathatja.

A 3. pont kimondja, hogy az a tanuló, akinek tanulmányi  
eredményét a rendes tantárgyak közül négynél több tantárgy-  
ból minősítették elégtelennek, vagy aki középiskolai tanulmá-  
nyai folyamán már két ízben ismételt osztályt, és a második  
osztály ismétlését követő tanévben tanulmányi eredményét egy  
tantárgyból elégtelennek minősítették, vagy akinek mint ismét-  
lőnek tanulmányi eredményét két vagy több tantárgyból mi-  
nősítették elégtelennek, középiskolai tanulmányokat többé nem  
folytathat.

Láttuk tehát, hogy a középfokú oktatás reformja az ér-  
telmiségi munkanélküliség ikérdésének egvenes megoldását nem  
adja — hisz nem is ez volt a célja, — de annak csökkentésé-  
hez mindenesetre hozzájárult. Ennek leghatékonyabb eszköze  
a szelekció, amelynek azonban társadalmi akadályai is vannak.  
Más akadályai a társadalmi aszcendizmus gátlása, az urhat-  
namság rögeszméje, az életstandard növelésének szándéka. A  
szelekciónak segítő eszközei is vannak, mint a helyes társa-  
dalompolitika, a gyakorlati pályák megbecsülése, a saját fog-  
lalkozási és társadalmi körnek értékelése, a vezetőréteg kiter-  
melésének szabályozása.

A szelekció végrehajtásához szükséges annak új alapokra  
való fektetése, ilyenek a tanulók érdeklődési körének felisme-  
rése és méliánylása, a tanárság anyagi és erkölcsi függetlenítése,  
az iskolai törvények komoly elismertetése, az osztálylétszám  
maximálása, a középiskola régi nívójának visszaállítása.

Mindezen ténykedések végrehajtására kész a mai magyar  
tanártársadalom, mely az utóbbi években virágzásnak indult  
továbbképző tanfolyamokon szorgalmasan telítődik korunk  
modern pedagógiai eszmeáramlataival, hogy a társadalom és  
a diáklélekhez közelebb jutva hivatása magaslatán szakszerű  
kézzel nyúlhasson a probléma megoldásához, hisz az éhbérért  
dolgozó fiatal magyar tanárgenerációnak ugyancsak vannak ér-  
telmi munkanélkülei, akiket szintén el akar helyezni.

*Balanyi György:* Középiskola és hagyomány. *Zibolen Endre:* A középiskola kapcsolata más iskolákkal. *Mester János dr.:* Az olasz nevelés a XIX. és XX. században. *Dr. J. Schröteler:* Erziehungsverantwortung und Erziehungsrecht. *Roder Pál:* A középiskolai nevelés átszervezése. *Kolumbán István:* A jellemnevelés irányelvei. *J. Huizinga:* Im Schatten von Morgen. *Foerster:* Alte und neue Erziehung. *Bognár Cecil:* Szelekció és osztályozás. *Jámbor György dr.:* Az elmúlt év iskolaügyének világtükre. *Papp Zoltán:* A középiskolai szociális nevelés új útjai. *Kósa Kálmán:* Neveléspolitikai és szelekciók. *Csanády Sándor:* Minőség, vagy mennyiség? *Dékány István:* Osztály és osztályelit. *Hajdú János:* Nevelés a középiskolában. *Kardeván Károly:* Jellemnevelés és osztályozás. *Péter Zoltán:* Szelekció és a tanárság egysége. *Masszi Ferenc:* Bevezetés a középiskolai nevelésbe. *Sebes Gyula:* A korszerű oktatás. *Ujvári Lajos:* A mai gyermek és a könyv. *Weszelý Ödön:* A korszerű nevelés alapelvei.

Gauder Andor.

## Milyen legyen a polgáriiskolai számtantanítás?

Ennek a tanulmánynak a megírására azért vállalkoztam, mert élenk szükségét éreztem annak, hogy a különböző típusú iskolák tanítási metodikáját egy kissé közelebb hozzuk egymáshoz. Köztudomású tény, hogy valahányszor a gyermek más iskolatípusba kerül, ez mindannyiszor nem kis zökkenővel jár. Természetesen legnagyobbat ez a zökkenés akkor, amikor a 10—12 éves gyermek az elemi iskolából közép- vagy középfokú iskolába kerül, de ugyancsak hatalmas zökkenést okoz az is, ha a középfokú iskolák négy osztályának elvégzése után szakiskolákra kerül a sor. Kétségtelen, hogy itt nagy szerepet játszik az idegen környezet, másféle tananyag, az egyes iskolafajok különbözőképpen kitűzött célja stb. is, azonban szerény véleményem szerint a döntő tényező mégis csak az egyes iskolák tanítási módszereinek különbözősége. Nemcsak mást tanítanak az elemi iskolákban, mint a középfokú iskolákban, vagy mást a polgári iskolákban, mást a középiskolákban és ismét mást a kereskedelmi és ipari szakiskolákban, hanem másképpen is. Én meg vagyok arról győződve, hogy amennyiben a külön-

\* Az értékes tanulságokat nyújtó tanulmányt szívesen közöljük, megjegyezvén azonban, hogy a szerző egyes metodikai megállapításával nem értünk egyet. (Szerk.)

bőző iskolák tanítási terveit és tananyagát kissé jobban sikerülne összehangolni és ha az egyes tantárgyak tanítási módszereit csak némileg is közelebb hoznók egymáshoz az egymástól eltérő iskolatípusokban, akkor az eltérő tananyag és az egyes iskolafajok különböző céljai ellenére sem okozna különösebb nehézséget legalább is az átlag-tehetségű gyermekeknek az, ha az egyikfajta iskolából egy másik iskolába kerül. Sajnos, jelenleg a helyzet az, hogy egy ilyen iskolaválttatás csak nagyon kevés tanulónál nem jár egyúttal letöréssel is és bizony sok esetben a gyengébb tehetségűekre egyenesen végzetessé válik.

Ezen a helyen a középiskolákkal természetesen nem kívánok foglalkozni: annál kevésbé, mert a polgári iskolát végzett tanulóknak csak igen kis töredéke folytatja a tanulmányait középiskolákban, legnagyobb részük, ha egyáltalán tovább tanul, tanítóképzőbe, ipari és kereskedelmi szakiskolákba iratkozik be. És ez a pont az, ahol a polgári iskolák a legintenzívebben bekapcsolódnak a felső kereskedelmi iskolai tanárok érdeklődési körébe. Mi teljesen rá vagyunk utalva a polgári iskolákra, hiszen tanulóink zömét, mintegy 80%-át a polgári iskolákból nyerjük, viszont úgy gondolom, hogy a polgári iskoláknak is érdekük az, hogy minél jobban, minél tökéletesebben készítsék elő növendékeiket a kereskedelmi iskolai tanulmányokra. Sőt ez a kettős kapcsolat magasabb fokon is folytatódik: a tanárképző-főiskolai hallgatók egy része kereskedelmi iskolai érettségi bizonyítvány alapján nyerte felvételét, viszont a főiskola elvégzése után akárhány polgári iskolai tanár kerülhet olyan helyre, ahol kereskedelmi szaktanfolyamokon, sőt kereskedelmi és ipari szakiskolákban tanít. Ez a szoros kapcsolat a polgári iskolák és kereskedelmi iskolák között mindenesetre indokoltá teszi, hogy legalább ennek a két iskolatípusnak tanítási metodikáját igyekezzünk egyöntetűbbé tenni, jobban egymáshoz simítsuk lehetőség szerint a tananyagot is és mindent kövessünk el arra nézve, hogy a polgári iskolából a kereskedelmi iskolába való átmenet minél simább és könnyebb legyen. Méltóztassanak megengedni, hogy erre vonatkozó nézeteimet és tapasztalataimat itt részletesen, néha talán egészen a kicsinyességig aprólékosan előadhassam. Én magam ugyan gimnáziumot végeztem és sem mint tanuló, sem mint tanárnak nem volt alkalmam közelről megfigyelni a polgári iskolák munkáját, azonban mint kereskedelmi iskolai tanár, legjobban meg tudom ítélni, hogy mi az, *amire leginkább szükségük van nálunk a polgári iskolát végzett tanulóknak* és milyen számtantanítási módszer, milyen tananyag volna a legmegfelelőbb ahhoz, hogy még a gyengébb polgáristák is megállják helyüket akár a legerősebb kereskedelmi iskolában is.

Nézzük először is az óraszám kérdését, mert nyilvánvaló, hogy kielégítő eredményt csak megfelelő óraszám mellett lehet elérni. A fiúiskolák legújabb, 1927. évi tanterve értelmében a számtan és mértan osztályonként 4—4 órában tanítandó, ami jelenleg mintegy 120 évi órát tesz ki. Azonban az I. osztályban ennek az óraszámnak csak  $\frac{3}{5}$ -e fordítandó számtanra, a II. és III. osztályban  $\frac{2}{3}$ -a, a IV.-ben pedig a könyvvitelt is beleszámítva  $\frac{1}{2}$ -e. Azonkívül a III. osztályban már algebra is van, tehát a számtanra eső óráknak körülbelül felét már algebrára kell fordítanunk, a IV.-ben pedig aritmetika már nincs is, csak algebra. Vagyis összegezve:

	Számtan	Mértan	Algebra	Könyvitel
I. osztály (120)	72	48	—	—
II. osztály (120)	80	40	—	—
III. osztály (120)	40	40	40	—
IV. osztály (120)	—	30	60	30
Összesen: (480)	192	158	100	30

A 4 év alatt tehát összesen 192 óra jut aritmetikára, tehát nagyjából ugyanannyi, mint a fiúközépiskolákban. Az arány eléggé megfelelő ugyan, csak az a baj, hogy az előírt tananyagot és főleg a számolási készséget, a számolás technikáját ennyi óraszámban *nem lehet megtanítani*. Ezen a bajon azonban igen könnyű volna segíteni, hogy miképen, arra mindjárt rátérek.

A leányiskolák részére 1914-ben jelent meg utoljára tanterv. A számtan és mértan együttes óraszámja itt az I.-ben 4, a II.-ban 3, a III. és IV.-ben 2—2, összesen 11, tehát jóval kevesebb, mint a fiúiskolákban. De figyelembevéve, hogy itt nem kell algebrát és könyvvitelt tanítani, a különbség nem olyan feltűnő. Hogy a rendelkezésre álló órák összes száma hogyan osztandó meg a számtan és mértan között, erre nézve a tanterv nem ad pontos utasítást, csak megjegyzi, hogy az idő nagyobb része jusson számtanra. Ha heti 1 órát évi 30 órának vesszünk, akkor az összes óraszám 330, melyből kerekken 200-at vehetünk számtanra és 130-at mértanra. Az arány tehát közelítőleg itt is ugyanaz, mint a fiúiskoláknál, itt azonban igen nagy baj az, hogy a kevés óraszámmon a jelenlegi keretek közt sehogyan sem tudunk segíteni, épen azért, mert itt nincs algebra és nincs könyvvitel, amiből el lehetne venni.

A mértan óraszámára és előírt tananyagára nézve nincsen különösebb észrevételem, legfeljebb az tűnt fel, hogy a fiúiskolák tanterve meg sem említi a területszámítást a III. osztályban, viszont a IV. osztályban megkívánja a terület- felszín- és köbtartalomszámítás összefoglalását. Véleményem szerint

sokkal fontosabb a mértanban a terület- és köbtartalomszámítás, mint a szerkesztések.<sup>1</sup>

Ami már most a *számtan tananyagát* illeti, önként felmerül a kérdés: mi szükség van a polgári iskolában algebrára? Addig, amíg teljes 6 osztályos polgári iskolák voltak, még némi magyarázatát lehetett találni annak, hogy az algebra is ott szerepelt az előírt tananyagban, bár itt meg egyenesen elképesztő, hogy a kétségtelenül gyengébb tehetségű polgári iskolásokól több és részletesebb matematikai ismeretet kívánt a 6 osztályos taterv, mint a középiskolátoktól. Most azonban, hogy tudomásom szerint elejtették a 6 osztályos polgári iskolát, igazán semmi sem indokolja, hogy továbbra is ott szerepeljen a tantervben az algebra. Mint már említettem, a polgári iskolát végzett tanulóknak csak egy kis töredéke folytatja tanulmányait középiskolákban, ennek a kis töredéknek kedvéért nem szabad a polgáristák tízezreit algebrával kínozni. Viszont azok a végzett polgáristák, akik képzőkbe, vagy szakiskolákba iratkoznak, ott úgylis előről kezdik az egész algebrát, tehát ez sem teszi indokolttá, hogy már a polgári iskolákban, sőt nem is a IV. osztályban, hanem már a III.-ban algebrázzanak. Ezen a téren a tanterv valóban túlbecsüli a 13—14 éves gyermek felfogó képességét, amikor még a gyökvonást, sőt a gyökmennyiség fogalmának tanítását is megkívánja. Ha a tanterv elhagyná a Cél-nak utolsó félmondatát, amely így szól: „és kellő jártasság a matematikai ismeretek gyakorlati alkalmazásában“, akkor a megmaradó rész: a) Tájékozottság az aritmetika, valamint a sík- és térgometria elemeiben, b) Számítási készség, fejlettebb térszemlélet“ nagyon szép, teljesen kielégítő és főleg reális célkitűzés volna.

Hasonlóképpen kifogásolnom kell a IV. osztályban a heti 1 órás könyvvitel tanítását. Ha erre a gyakorlati és végtelenül hasznos ismeretre valóban szükségük van a végzett polgáristáknak, ha a tapasztalatok azt igazolják, hogy azoknak a tanulóknak, akik a polgári iskola befejezése után nem folytatják tanulmányaikat, a gyakorlati pályákon való elhelyezkedésüknél könyvvitelt is kell tudniok: akkor legalább heti 2, de inkább 3 órát juttassanak erre a célra. Heti 1 órás tanítással legfeljebb egynéhány mesterszól fog megmaradni emlékezetükben, de könyvelni nem fognak tudni. Hiányos és felületes ismeretekre ne tanítsuk a növendékeket, vagy semmit, vagy alaposan. Egyébként kézenfekvő megoldás volna az, hogy az algebrára fordított 100 órából juttassunk 60 órát a könyvvitelnek, 40-et pedig a számtannak. Így ennek a két igen fontos tárgynak eredményességét biztosítjuk, anélkül, hogy a tanulókat valami szá-

<sup>1</sup> A geometria tanításában a szemlélet, ábrázolás és számítás egyaránt fontosak. (Szerk.)

mottevő előnytől fosztanánk meg az algebra teljes kikapcsolása által.

Mint érdekességet megemlítem azt is, hogy a leányiskolák tanterve nem is említi a könyvvitel tanítását. Pedig úgy gondolom, hogy ez a lányoknak is előnyére válnék, természetesen legalább heti 2 órában. Itt viszont nem lehet olyan egyszerű átcsoportosítást végezni az órákkal, mint a fiúiskoláknál, mert itt nincsen algebra.

Áttérve a *tananyag bírálatára*, teljes meggyőződéssel állíthatom, hogy az olyan rendszeresen, szépen, a gyakorlati élet követelményeit minden tekintetben figyelembevételre van összeállítva, hogy ahhoz hozzátennivaló alig van. Mellőzve itt a részleteket, annyit kívánok megjegyezni, hogy véleményem szerint talán helyesebb volna a II. osztályban csakis a négy alapműveletet tanítani közönséges törtekkel és az arányos osztást, tehát a III.-ba tolnám át a  $\%$ -számítást és alkalmazásait, valamint a hármasszabályt, még pedig láncszabály alakjában, hogy ilyen módon az összetettebb feladatok megoldásában is kellő jártasságra tegyenek szert a tanulók, a IV. osztályban pedig a kamat- és diszkontszámítást és alkalmazásait a takarékbetétek számításánál és a belföldi váltók diszkontálásánál. Teljesen elhagyandónak vélem az ötvözési számításokat, az értékpapírszámítást, leányiskoláknál a legfontosabb pénzrendszerek ismertetését és érmeszámítást, amely két utóbbi a fiúiskolák tantervében nem is szerepel. Az így felszabaduló helyre viszont bele kellene illeszteni elsősorban a rövidített szorzás és osztás tanítását, amelyek nélkül úgyszólván mozdulni sem tudunk hosszabb számításoknál és a különböző szorzási és osztási előnyöket, amelyek szintén rendkívül megkönnyítik és megrövidítik a számolás technikáját. A felsorolt és véleményem szerint okvetlenül szükséges újabb tanítási elemek mind mechanikus eljárások, amelyeket még a leggyengébb tehetségűek is megértenek, de természetesen csak akkor lesznek valóban hasznosak, ha állandóan és folytonosan felhasználjuk, megkívánjuk. Ehhez sok-sok idő szükséges, de amennyiben az algebra óraszámja felszabadul, bőven fog erre is idő jutni.

A *Módszeres Utasítások* olvasásánál szinte feltűnő hasonlóságot találtam a felső kereskedelmi iskolák Módszeres Utasításaival. Valószínű, hogy ugyanannak a kéznek a munkája, az azonban mindenesetre bizonyos, hogy a polgári iskolák Módszeres Utasításai igen nagy tekintettel voltak a felső kereskedelmi iskolák igényeire, ami megint csak azt mutatja, hogy ez a két iskolatípus szorosan egymásra van utalva. Az Utasítások minden tekintetben mintaszerűek és kétségtelen, hogy ha a tanárok pontosan betartják ezeket az előírásokat, az igazgatók és a főigazgatók pedig számon kérik, akkor az eredmény nem maradhat el. Sajnos azonban tapasztalataim alapján azt



kell hinnem, hogy eddig bizony nem mindenütt fordítottak kellő gondot a polgári iskolák ezekre az utasításokra. Így pl. az írásbeli feladatok készítésénél a hozzánk kerülő tanulók semmi nyomát sem árulják el annak, hogy rászoktatták volna őket a tetszetős, rendes, áttekinthető munkára. A középiskolásoknál ez nem lep meg senkit, mert ott a kitűzött célok között nem is szerepel a tiszta, rendes írás és külső alak. Azonban a polgári iskolák Utasításai határozottan előírják a gondos írásbeli munkát. A fiúiskolák Módszeres Utasításaiban pl. a 94.—95. oldalon ezeket találjuk: „A dolgozatokban követeljük meg a tiszta, rendes és könnyen áttekinthető munkát, a szabályos és szép számjegyeket. Már korán szoktassuk a gyermeket, hogy a hibás számjegyeket ne vakarja ki vagy ne tegye olvashatatlanná, hanem vízszintes vonallal húzza át és a helyes számjegyeket írja feléje. — A rendszeresen vezetett iskolai füzet hű képét adja a tanítás menetének és a tanuló munkájának“. — A füzeteket a tanár időnként ellenőrzi“. — „Következetességgel kívánjuk meg az egyes íratok gondos, szép kiállítását már az első leíráskor is. Ne engedjünk törlést, kaparást, betűk, vagy számjegyek átírását.“

A leányiskolák Utasításai a 113. oldalon hasonlóképen intézkednek: „A tanító a növendékeket rendes írásra szoktassa: a számokat tisztán, az egész számítást áttekinthetően kell írni. Ez a legegyszerűbb módja a rendhez szoktatásnak. A rendes írással a munkát redukáljuk, a rendetlen írás igen gyakran hibás eredmény kútforrása“.

Nagyon kellemesen lepett meg az Utasításokban, hogy az ugynevezett közös számolásról, közös munkáról is intézkedik, igaz, hogy csak a leányiskoláknál. A kérdéses hely így hangzik: „Iparkodjunk mindig az egész osztályt foglalkoztatni. Minden tanuló számoljon a maga füzetében, a táblánál pedig leginkább maga a tanító végezze a számolást, ezzel egyúttal annak elrendezésére is példát adva“. — „A számítást a tanulók felváltva diktálják, de füzetében mindenki számol. Így az iskolában mindenki elvégzi munkáját, otthonra mindig csak egykét, már előre jól megvilágított feladat marad, hogy növendékeink kellő számolási gyakorlatra tegyenek szert“. — Ezek az idézetek világosan mutatják, hogy a számtantanításnál semmi helye sincs annak az évtizedes sablonnak, hogy egy-egy tanulót a táblához szólítunk és azt rövidebb-hosszabb ideig osztályzatra feleltetjük. Erről még részletesebben fogok szólni.

Még egy pontot emelek ki nyomatékosan az Utasításokból. A legnagyobb örömmel olvastam mindkét iskola Utasításaiban több helyen is, hogy állandóan hangsúlyozza a fejszámolás gyakorlását. Pl. a fiúiskoláknál a 91. oldalon ezt találjuk: „Mindden tanítási egységet fejszámolással kezdjünk. A fejszámolás osztatlan figyelmet kíván, erősíti a gondolkodást és emlékező-

tehetséget". Rendkívül hasznos tanács ez, de félve kérдем: mindenki így csinálja-e ezt az országban?

Van azonban az Utasításoknak két pontja, amellyel nem értek egyet. A fiúiskoláknál az általános részben ezt olvashatjuk: „Nemcsak gyakorlati, hanem pedagógiai szempontok is azt követelik, hogy a tanítás konkrét tárgyakhoz fűződjék. De nem egyes elszigetelt feladatok, hanem értékek, összefüggő tárgyi körök szerint történik a tanítás, *anélkül azonban, hogy a tárgyi nehézségek torlódásával a számtan tanításának sikerét veszélyeztetnők*". — Tehát az Utasítások megalkotója is tart attól, hogy a tárgyi nehézségek miatt esetleg a számolási készség fog csorbát szenvedni! A magam részéről azt tartom a leghelyesebbnek, ha az I. osztályban, ahol ugyis csak az alpműveletek tanításáról van szó egész számokkal és tizedes törtekkel, kizárólag megnevezetlen számokkal dolgozzunk, mert így jóval több időnk marad a műveletek és az egyszerű mechanikus begyakorlására.<sup>2</sup> Tárgyi feladatokra ráérünk a II. osztálytól kezdve, ahol azután a már alaposan megtanult alpműveleteket konkrét példákra alkalmazhatjuk a tananyag egyes fejezelein sorra haladva.

Nem helyeslem továbbá a leányiskoláknál a III. osztály részére készült Utasításoknak azt a pontját, amely egyenesen azt kívánja, hogy az összetett arányosságoknál ne használjunk láncszabályt. Vajjon miért? Mert ez könnyebb és rövidebb módja a számolásnak? Épen gyakorlati szempontok követelik, hogy láncszabályt alkalmazzunk mindig, ahol csak lehetőség van rá, tehát még az ú. n. hármasszabály helyett is ezt a gyakorlati eljárást tanítsuk, ha egyenesen arányos mennyiségekről van szó, mert formailag és értelmileg egyaránt könnyebb és rövidebb, mint a hosszadalmas hármasszabály alkalmazása.

Általános megjegyzéseim után már most rátérek arra, hogy több, mint két évtizedes tapasztalataim alapján milyen számtanítási módszert ajánlok leginkább. Kezdjük először külsőségekkel, a füzetek kiállításának és vezetésének módjával. Amint a Módszeres Utasítások is előírják, a legelső órától kezdve szoktassuk meg a tanulókat, hogy a számtani, kockás füzetben minden egyes számot külön kockába írjanak. Ettől a szabálytól sohase térjünk el, még az algebrai számításoknál sem, tehát pl. hatványmennyiségek írásánál külön kockába kerül az együttható minden egyes számjegye, az alap és a kitevő. Ilyen módon kitartó és céltudatos munkával nagyon rövid idő alatt elérjük azt, hogy a tanulók számírása olvasható, jól áttekinthető lesz. Tizedestörtéknél ne engedjük, hogy a tizedespont egy kocka helyet töltsön be, mert ez nem szép, amellet mintegy elválasztja egymástól az egyébként összetartozó egészeket a ti-

---

<sup>2</sup> Ez az eljárás ellentétben volna a ped.-lélektan alapelveivel. (Szerk.).

zedesjegyekről. Szigorúan követeljük meg, hogy a hibásan írt számjegyeket ne átírással, vagy vakarással javítsák ki, hanem szabályszerűen, vonalzóval húzzák át és ugyanabba a kockába, a régi, hibás szám felé, kisebbre írják a helyes számjegyet. Éppen az esetleges javításokra való tekintettel hozzá kell szoktatnunk a tanulókat ahhoz is, hogy a számjegyeket ne írják túlnagyra vagy túlkicsire. Nagyon jól bevált nálunk a kereskedelmi iskolában az az írásmód, hogy az egész számjegyek a kocka  $\frac{2}{3}$  részét töltik be, a tizedesjegyek pedig legyenek félakkorák,  $\frac{1}{3}$  nagyságúak. Később, mikor már közönséges törttekkel is dolgoznak, a II. osztálytól kezdve a közönséges törttek írásánál is vigyázzunk arra, hogy a törtvonal a kocka alsó harmada irányában húzódjék, a számláló és nevező számjegyei pedig mindenkor  $\frac{1}{3}$  nagyságúak legyenek, vagyis mászóval a számláló és nevező együttes nagysága legyen akkora, mint egy egész számjegyé. De törtteknél se engedjük meg, hogy pl. kétjegyű számláló mindkét jegyét egy kockába szorítsák: a szabály, hogy egy kockába csak egy számjegyet szabad írni, itt is érvényes maradjon. Ez áll algebrai törttekre is.

Mindenkor ragaszkodjunk a tiszta, ha nem is szép, de olvasható és rendes számjegyek, betűk írásához és általában a tiszta munkához. A piszkos munkát, vakarásos, tintafoltos írást mindenkor dorgáljuk meg, sőt amennyiben mód van rá, büntessük is. Ha a külalaki osztályzat erre nem elegendő, esetleg rosszabb érdemjegyet adjunk a rendetlen külalak miatt. Mint érdekességet megemlítem, hogy nálunk mostanában felerősült az az indítvány, hogy a kinek külalaki osztályzata hármas, féljeggyel rosszabb legyen a dolgozat osztályzata is, külalaki négyes osztályzat mellett pedig egy egész jeggyel. Természetesen fordítva is: külalaki egyes osztályzat esetén a dolgozat féljeggyel jobb osztályzatot nyerjen, mint amelyet érdemelne. Mindenesetre nagyon fontos, hogy a külalakot igen szigorúan vegyük, hiszen pl. a fiúiskolánál szépírás sincs és így minden eszközt fel kell használnunk ahhoz, hogy tűzzel-vassal megtanítsuk a tanulókat a rendes, gondos és áttekinthető írásbeli munkára. Céltudatos, következetes munkával minden bizonnyal elérhetjük azt, hogy mire a IV. osztályt elvégzik, megszokják a pedáns, rendes munkát.

Hasonlóképpen meg kell követelnünk mindenkitől, hogy füzeteket rendes nagyságú itatóssal is ellássák és azt nemcsak itatásra használják, hanem mindenkor kézalátétnek is. Ilyen módon elkerülhetjük a papír elmaszatolását, a számok és a betűk elkenését. Ugyancsak meg kell szoktatnunk a tanulókat arra is, hogy a füzet elején és végén szabályszerű és országosan kötelező nagyságú margót hagyjanak, pl. a sor elején 4 kocka üres helyet, a sor végén 2 kockát. Az egyes példákat záróvonallal különítsük el egymástól, így a különböző feladatok át-

tekinthetők maradnak. Ha a példa olyan természetű, hogy magán a feladaton kívül több számítás is lesz benne, ezeket a számításokat a szemben levő jobb oldalon, az ú. n. mellékszámítási oldalon végezzük. Ezzel nemcsak a tanuló munkáját tesszük könnyebbé és áttekinthetőbbé, hanem az ellenőrzést, a javítást is.

Lesznek olyan kartársak, akik ezeket a külsőségekre vonatkozó szabályokat kicsinyeseknek és időtrablóaknak tartják. Ezeknek csak azt felelhetem: sokkal több idővesztéség származhatik a rendetlen munkából, mint amennyit a gondos munka következetes elvégzésére kívánunk meg, nem is szólva arról, hogy abból minden tanulóra és a gyakorlati élet minden ágában csak előny származik, ha a IV. osztály elvégzése után bármilyen írásbeli munkát elfogadhatóan és rendes, áttekinthető formában tud elvégezni.

Nagyon ajánlatos a házi feladatokat külön füzetbe, az ú. n. házi füzetben kidolgoztatni, hiszen lényegileg ez többletkiadást nem jelent, mert ellenkező esetben hamarabb telik meg az iskolai füzet, viszont a külön házi füzet nagyon megkönnyíti a házi munka ellenőrzését. Hiszen mindenki tudja, hogy a tanulók szívesen elmulasztják a házi példák kidolgozását, ha látják, hogy nincs ellenőrzés. Ezt az ellenőrzést nagyon elősegíti nemcsak a külön házi füzet elrendelése, hanem a példának folytatólagos megszámozása is, amit különben az iskolai füzetben is ajánlok. A tanév elején megmondjuk a tanulóknak, hogy minden iskolai és házi példának meg kell lenni minden füzetben, ha valaki hiányzik valamelyik órán, akkor a hiányzó példákat pótolni kell már a következő órára. Hosszabb mulasztás esetén tetszésszerint 2—3 heti haladékat is adhatunk a hiányok pótlására, de minden esetre megköveteljük, hogy minden egyes példa meglegyen a tanulók füzetében. Ez egyúttal biztosíték arra nézve is, hogy a tanuló az időközben tanított anyagot megtanulja és ne hivatkozzék esetleg még évek múlva is arra, hogy a kérdéses rész tárgyalásánál hiányzott. Ugyancsak nagyon ajánlatos a példák számoztatása az iskolai füzetben is, ezáltal hozzászoktatjuk a tanulókat a rendhez és megkönnyítjük később az esetleges hivatkozásokat régibb feladatokra. Azonkívül számoztassuk meg az iskolai órákat és a házi feladatokat is, így áttekinthető képet nyújtunk bárkinek és bármikor tanítási munkánkról.

Ezzel a regisztrálással lehetővé válik a házi feladatok könnyű és rövid idő alatt megejthető ellenőrzése is. Az ellenőrzés úgy történik, hogy kezünkbe véve valamelyik tanuló füzetét, lehetőleg a rosszabbakét (mindig egy másét,) felszólítunk valakit, olvassa fel a végeredményt. Közben a padok közt sétálgatva, mindenkinek a házi füzetét láthatjuk és hamarosan megállapíthatjuk, hogy elkészítette-e mindenki a fel-

adott házi példát. Közben nemcsak a végeredményt, hanem a közbeeső számításokat, sőt egyes részsorzatokat is felolvastunk, mindig más és más tanulóval, hogy ilyenmódon az esetleges visszaélésekre rájőjjünk. Így azután néhány perc alatt kiderül, hogy ki dolgozott otthon lelkiismeretesen és ki nem, sőt az is, hogy kié hibás. A hibás eredményt ne büntessük, ellenben kérlelhetetlen szigorral bíráljuk el a kötelességmulasztásokat, pl. ha valaki lustaságból nem dolgozott, vagy valakiéről lemásolta, ami egyébként hamar kiderül, mert mindig akad valami áruló nyom, egy tizedespont, egy hibásan leírt szám stb. Jellemnevelési szempontból is igen fontosnak tartom, hogy az ilyen csalásokat szigorúan büntessük.

Miután így megállapítottuk, hogy melyik eredmény a helyes, utasítsuk mindazokat, akik hibásan számítottak, hogy a következő órára *piros tintával* javítsák ki a hibákat, még pedig úgy, hogy amennyiben csak egyes számokat hibáztak el, a hibás számjegyet vonalzóval és piros tintával vízszintesen áthúзва, feléjük a helyes számokat írják ugyancsak piros tintával, ha pedig valamelyik hosszabb, összefüggő számítás rossz, akkor az egészet keresztül kell húzniok piros tintával és még egyszer meg kell az egészet csinálniok. Nagyon ajánlom, hogy a hibás házi feladatoknak otthon való piros tintás javítását megköveteljük, mert így négy évi kitartó munkával sikerül a tanulókat hozzászoktatnunk a lelkiismeretes munkához és ahhoz, hogy számításaikat önmaguk is állandóan ellenőrizték.

Nagyon egyszerű módja van annak is, hogy miképen lehet arról meggyőződnnünk, vajjon ezt a piros tintás javítást megcsinálták-e a tanulók? Minthogy minden egyes füzetben számoztatjuk a példákat és a tanév elején kiadott utasításaink értelmében minden egyes példának minden tanulónál meg kell lenni, bizonyos nagyobb időközben, pl. havonként kezünkbe vesszük valamelyik tanuló füzetét és egy másik tanulót fel-szólítunk: olvassa fel pl. a 83. példa eredményét. Minthogy ezt már időközben mindenkinek ki kellett javítania, azonnal láthatjuk, jó-e az illetőé, akinek a fürete kezemben van, vagy azé, aki olvassa. Természetesen itt is kikérdezzük közbeeső számításokat, részsorzatokat stb. Így ez az ellenőrzés is pár perc alatt lefolyik, még akkor is, ha visszamenőleg 5—6 különböző példa eredményeit és részeredményeit kérdezzük.

Azt talán felesleges hangsúlyoznom, hogy a házi feladatok mennyiségében tartsunk mértéket. Elvünk itt is az legyen: keveset, de hibátlanul, gondosan, rendesen. Nagy átlagban azt mondhatjuk, hogy a leghelyesebb arány az, egyes órákon feleannyi példát feladni, mint amennyit az iskolában kidolgoztatunk. És mindig csak olyan típusú példákat jelöljünk ki házi munkára, mint amilyeneket az iskolában már csináltattunk.

A számtan tanításánál döntő súly kell helyezni a fejszá-

molásra. A Módszeres Utasítás is előírja ezt, a magam részéről azonban azt ajánlom, hogy minden egyes órát 5—10 perces fejszámolással kezdjünk. Tudom, hogy sok tanár nem sokat törődik a fejszámolással, vagy legalább is nem ismeri fel annak a jelentőségét, pedig fejszámolás nélkül a tanulók számolási készsége és egyszeregy tudása sohasem fejlődik a megkívánható fokig. Sokan sajnálják az amúgy is rövid órából az 5—10 percet elrabolni, pedig a fejszámolás olyan a számtan-tanításban, mint a skála a zenetanulásban: mindet órát azzal kell kezdeni, az erre fordított idő bőven meghozza a maga kamatait. Lesznek, akik azt állítják, hogy a gyakorlati életben szükséges legkisebb számításokat is írásban szoktuk elvégezni és így felesleges a fejszámolást annyira erőltetni. Igaz, hogy ez a legtöbb esetben így van, de az meg viszont természetes, hogy aki jó fejszámoló, az írásban még jobban fog tudni számolni. Ebből a megfontolásból kiindulva én még a kereskedelmi iskolában is minden egyes óra elején legalább 5 percet fordítok fejszámolásra, mert ez az alapfeltétele annak, hogy a tanulók jól tudjanak számolni.

A polgári iskolák I. osztályában a fejszámolásnál csakis az összeadást, kivonást, egyszerűbb szorzásokat, osztásokat és főleg a kis egyszeregyet gyakoroltassuk. A feladott példák eleinte egészen primitívek legyenek, később fokozatosan adhatunk nehezebbeket is. Kezdetben ilyenféle példákat adjunk: Mennyit kapunk vissza 1 P-ből, ha 38 fillért kell fizetnünk? Mennyi 40 fillér meg 28 fillér? Mennyi 1 P meg 2.20 P? Mennyi 2.40 meg 1.36? Mennyit kapunk vissza 1 P-ből, ha 83 fillért kell fizetnünk? Mennyi 6 P-ből levonva 2.04? Később: veszek 3 darab 10 f-es és 2 darab 20f-es bélyeget, mennyit kapok vissza 1 P-ből? Mennyit kapok vissza 10 P-ből, ha 20 drb 20 f-es bélyeget és 10 darab belföldi levelezőlapot veszek? Hány darab 10 f-es van 100 P-ben? Végtelenül egyszerű, könnyű kis példák és a tanulókat mégis szinte észrevétlenül hozzászoktatjuk, hogy a tizedesponttal helyesen bánjanak és a legegyszerűbb alapműveleteket fejben is el tudják végezni.

Ezekkel a kérdésekkel természetesen az egész osztályt foglalkoztatjuk. A kérdést röviden tesszük fel, a tanulónak nem szabad a kérdést megismételnie, hanem mondja meg rögtön az eredményt. Ha esetleg valaki hibás eredményt mond, vagy túlságosan lassan számol, mindig akad olyan, aki rögtön jelentkezik és a hibát kijavítja. Ilyen apró, villámgyors kérdésekkel pár perc alatt mutogatással az egész osztályt lefeleltetjük, sőt kisebb létszám mellett egy-egy tanulóra többször is sor kerül. A fejszámolást sohase osztályozzuk, hiszen itt a tanítás, a gyakorlás a főcélunk.

A kisegyszeregy gyakorlásának módja fejszámolással ilyenféle legyen. Feladjuk a kérdést: hétszer hat, a tanuló rögtön

rámondja: 42 és már megyünk is tovább. A III. és IV. osztályban nagyon ajánlatos a nagy egyszeregynek egy részét is tanítani és pedig 11, 12, 15, 15, és 18 többszöröseit, mert a % és a kamatszámításnál, a felbontásoknál ezekkel a számokkal igen sokszor kell osztani és ha írásban végeznek, sok időt veszítenénk vele.

Az osztályozással kapcsolatban tekintélyes számú és változatos példát tudunk adni a fejszámolásra. Pl.: hányszor van meg 25-ben a 4? (Felelet: 6-szor és marad 1), 5 a 32-ben, 9 az 57-ben stb. Később itt is kiterjeszkedünk a nagy egyszeregyre, illetve annak fentebb jelzett részére, pl. hányszor van meg 16 a 132-ben, 12 a 98-ban, 18 a 117-ben stb. Ezeknek a kétségtelenül nehezebb osztásoknak fejszámolással való gyakoroltatása nemcsak azért hasznos, mert biztosabbá, gyorsabbá teszi a számolókészséget, hanem azért is, mert a % és a kamatszámításnál, az olasz gyakorlatnál fokozottabb szükségünk lesz az ilyenféle osztásokra.

Különös figyelmet érdemelnek a törtek. Ismeretes, hogy a törtekkel mennyire hadilábon állnak a tanulók, sőt sokszor az egyetemet végzett, intelligens emberek is. Igen sokan vannak vele úgy, hogy a törtekkel való műveleti szabályokat el tudják ugyan fűjni, mert annak idején beszajkózták, de a legegyszerűbb numerikus példánál meg fognak akadni, vagy, ami még rosszabb, nem a megfelelő szabályt használják. Ezen a téren bizony igen szomorú tapasztalaim vannak még a C szakos főiskolai hallgatóknál is. A fejszámolás itt is lényegesen meg fogja javítani az eredményt. Nem kell hosszadalmas és megterhelő példákat adnunk, csak kis számokkal dolgozzunk, de gondunk legyen arra, hogy állandóan gyakoroljuk az összes felmerülő lehetőségeket. Ilyenféle példákra gondolok: Mennyi  $1/2$  meg  $1/8$ ?  $3/4$  meg  $2/3$ ? Mennyi marad, ha  $3/8$ -ból levonunk  $1/4$ -et,  $5/16$ -ból  $1/8$ -ot?  $8/9$ -ből  $1/3$ -ot? Ezekkel az egyszerű kis példákkal lassan mindenki meg fogja tanulni, hogy törtek összeadását és kivonását csak közös nevező útján lehet elvégezni és örökre megjegyzi, hogy miképpen kell ezt a közös nevezőt kiszámítani. Azután jönnek a törttel való szorzások és osztások, pl. mennyi  $3/4$ -szer  $2$ ?  $4$ -szer  $2/3$ ? Mennyi a fele  $3/8$ -nak? Hát  $4/5$ -nek? Legvégül a nehezebbek: mennyi a  $2/3$ -adrész  $4/5$ -nek? Itt figyelmeztessük a tanulókat, hogy ha valamelyik számnak  $2/3$ -adrészét vesszük, akkor tulajdonképpen  $2/3$ -dal szorzunk, viszont ha  $1/3$ -adrészét vesszük, akkor  $3$ -mal osztunk. A törtekkel való fejszámolásba is szinte kimeríthetetlen változatosságot lehet belevinni, közben állandóan gyakoroltassuk a törtek egyszerűsítését is.

A II. és III. osztályban a %-számítás és kamatszámítás kitűnő példákkal fogja bővíteni a fejszámolás körét. Az idevonatkozó példák különösen azért értékesek, mert a tizedes-

pont használatában fegyelmezi a tanulók észjárását. Pl. mennyi az 1%-a 2000-nek? 3500-nak, 5,000.000-nak? Mennyi az 5 és fél %-a 1000-nek? Mennyi a 3 ezreléke 500-nak? A kamatszámításnál gyakoroltassuk be legelőször a kulcsszám kiszámítását és a legfontosabb kulcsszámokat, azután pedig először a tőkefelbontást vegyük, aminek az értékpapírkamat kiszámításánál van nagy jelentősége. Mennyi a kamatja 6% mellett 6000 P-nek 8 napra, 25 napra? 6% mellett 3000 P-nek 26 napra? 7% mellett 6000 P-nek 12 napra? Az időfelbontásra példák: Mennyi a kamatja 6% mellett 60 napra 524 P-nek? 6% mellett 30 napra 842 P-nek? 6% mellett 120 napra 3700 P-nek? Stb. A kamatszámításnál részletesebben ki kell térnem a napok kiszámítására is.

Végtelenül fontos, hogy az olyan kamatszámítási példánál, ahol a napok száma nincs megadva, hibátlanul végezzük a napok számítását, mert, mint a tapasztalat mutatja, igen sok hiba származik a hibás napszámításból. Nagyon természetes, hogy amennyiben maga a kamatszámítás hibátlan volna is, ha a napok száma helytelenül van kiszámítva, gyakorlati szempontból a munka értéktelen lesz. Épen ezért mindenképen megéri a fáradságot és a ráfordított időt, hogy a napszámítást is belevonjuk a fejszámolás körébe. A legelső kellék itt az, hogy a tanulók minden hónapról tudják, hány napból áll. Belekell vésni örökre az emlékezetükbe az *apjuszeno* varázsigéjét, amely elárulja, hogy csakis az április, június, szeptember és november 30 naposok, a többi (február kivételével) 31 napos. Azonkívül pontosan tudniok kell, hogy minden egyes hónap az évnek hányadik hónapja, pl. augusztus a 8.-ik stb. Ha ezeket alaposan begyakoroltattuk, áttérhetünk a napok kiszámítására; először minden hónapot 30 naposnak véve. Itt melleleg megjegyzem, hogy nagyon indokolatlan, sőt helytelen módszernek tartom azt, amikor egyes tanárok, vagy tankönyvek az idő számításánál azt mondják, hogy az utolsó napot, vagy (értékpapírszámításnál) a kötés napját már nem számítjuk. Az időközszámítás voltaképpen ugyanolyan, mint a távolságszámítás, ha tehát pl. azt kérdezem, hogy Budapesttől Szeged hány kilométerre van, nem mondhatom azt, hogy Budapestet már ne számítsuk be, vagy Szegedet nem kell már számítani. Épen így az időközszámításnál is. Ha pl. március 5-től március 6.-ig számítjuk a napokat, az időköz nyilvánvalóan 1 nap, nem mondhatom, hogy a 6.-át már nem számítottam, nem is kellett, hiszen itt időköz, távolságot számítok. Az ilyen időközszámításoknál mindig csak a két nap közti különbséget kell számítani, hacsak nincs ott a bezárólag szó, ami egyébként teljesen felesleges hivatalos műszó.

Már most a fejszámolásoknál a napszámítás így alakul: hány nap telik el február 4-től október 18.-ig? Megoldás: feb-



ruár 4.-től október 4.-ig eltelt X—II összesen 8 teljes hónap, azaz 240 nap, ehhez jön október 4.-től október 18.-ig 14 nap, összesen 254 nap. — Kissé nehezebben megy a dolog, ha a hónapokat naptár szerint kell számítani, pl. a váltók diszkontálásánál. De ha nehezebben is megy, ilyenkor is meg kell követelnünk, hogy a napszámítást fejben végezzék el a tanulók és ne írásban. Fejszámolási példa; hány napi diszkontot kell levonni február 8.-án egy április 15.-én lejáró váltónál? A számítás menete; februárban van még 20 nap (szökőévben 21 nap), márciusban 31, ez összesen 51, illetve 52 nap, áprilisban 15, tehát összesen 66, szökőévben 67. Ilyenféle fejszámolási példával lassan-lassan megszoktatjuk a tanulókat a gondos és pontos napszámításra.

Elgondolásom szerint körülbelül ilyenféle keretekben történhetik a polgári iskolákban a fejszámolás. Minél inkább bővül az anyag, annál változatosabbá és élénkebbé tehetjük az órának ezt az első 5 percét. Azt természetesen aligha kell hangsúlyoznom, hogy még a IV. osztályban is, amikor már a teljes elméleti anyagot elvégeztük, állandóan gyakoroltassuk az egyszerűet is. Minden órán minden eddig végzett anyag sorra kerüljön a fejszámolás körében, a tanultak sorrendjében, tehát: alapműveletek tizedestörtekkel, kis egyszerű, számolás közönséges törtekkel, %-számítás, kamatszámítás, napszámítás. A fejszámolás gyakoroltatása nagyon fárasztó a tanulóra, de még inkább a tanárra. Sok-sok türelem, következetesség és feszült figyelem kell hozzá, de véleményem szerint okvetlenül meg kell hoznunk ezt az áldozatot a tanulók számolási technikája érdekében. Minthogy azonban nagyon kimerítő, nem szabad túlzásba vinnünk, maximálisan 10 percet fordítsunk rá. Mindig mutogatással és villámgyorsan végeztessük a fejszámolást, hogy a tanulók kényszerítve legyenek a folytonos figyelemre. Ha így cselekszünk, nemcsak a számolási készséget fejlesztjük a tanulóknak, hanem ráneveljük őket a fegyelmezett gondolkodásra is, amiből mindenki minden pályán csak haszon származhatik.

A házi füzetek ellenőrzése és a fejszámolás összesen 10—15 perc időt jelent, tehát a hátralevő időt alaposan kell kihasználni. Hosszadalmas elméleti magyarázatok helyett inkább arra fektessük a súlyt, hogy minél több numerikus példát dolgoztassunk ki. Ezt semmiképen sem tehetjük a régi recept szerint, amely azelőtt emberöltőkön át szokásban volt, hogy t. i. a tanulókat névszerint kihívjuk a táblához felelni. Aki még nem végzett erre vonatkozólag pontos megfigyeléseket, el sem tudja képzelni, mennyi idő pocsékolódik el azzal, míg a tanuló összeszedi a füzetét, kijön, a tanár nézegeti a füzeteket, a tanuló tisztára törli a táblát, krétát, szivacsot vesz a kezébe, a tanár lediktálja a példát stb. stb. Ha a tanár sok tanulóat akar

egy órán feleltetni, akkor a tanulókra aránylag gyakrabban kerül a sor az év folyamán, ezzel szemben azonban minden anulóra 2—3 percet számítva a ki-besétálással, 5 tanulónál már 15 perc vesz kárba. Ha viszont a tanár kevesebb tanulót szólít a táblához, hogy azokkal behatóbban foglalkozzék, akkor meg 1—1 tanulóra alig 2—3 felelet esik egy félév folyamán. Épen ezért a táblánál való feleltetésnek én csak hátrányait látom, előnyét egyet sem. Ha egyik tanuló a táblánál számol, a többi maga előtt látja a táblán levő számításokat és így nincs rákényszerítve, hogy ő maga is állandóan számoljon, kényelmesen lemásolhatja az egészet. Ha a felelő tanuló jó és gyors számoló, akkor elmarad az osztály legnagyobb része és vagy a másolással sem lesz készen idejében, vagy, ami talán még nagyobb baj, hibásan fogja leírni a példát a tábláról, tehát rá szokik a felületességre. A másik esetben pedig, ha a felelő gyengébb tanuló, az osztály nagy része unatkozni fog. Még a tanárra sem előnyös a felelés, mert vagy egyhelyben állva kénytelen figyelni a felelőt, ami fárasztó, vagy pedig ide-oda sétál, nézegeti a füzeteket, ezzel pedig zavarja a tanulók figyelmét. Azonkívül a felelő tanuló feltétlenül drukkol a táblánál és így valószínűleg kevesebbet mutat, mint amennyit tud. És mindennek a tetejébe, egy ilyen táblánál való felelés, amelyet folytonos javítgatással és gyámkodással végez a tanuló, megközelítőleg sem lehet olyan értékű, mint egy 45—50 perces zárthelyi dolgozat, melyet teljesen önállóan kénytelen megcsinálni és az esetleg jelentkező drukknak is bőven van ideje lecsillapodni. — Ezekkel a hátrányokkal szemben fel lehet hozni azt a látszólagos előnyt, hogy viszont a táblánál való feleltetésnél a tanárnak inkább van alkalma meggyőződni a felelő tanuló képességeiről és így inkább eltalálja az igazságos osztályzatot. Ez azonban véleményem szerint nem áll, mert kiadósabb szóbeli feleltetés mellett aránylag ritkán juthat egy tanulóra sor, míg viszont állandó fejszámoltatásnál minden egyes tanuló számolási készségéről pontos és megbízható képet kapunk, az esetleges elméleti tudásról és az írásbeli számolásban való jártasságról pedig a zárthelyi írásbeli dolgozatoknál győződhetünk meg, ami mindenesetre igazságosabb, hiszen ott a tanulók teljesen önállóan dolgoznak, a tanár ilyenkor nem javítja ki a számítások közben ejtett hibákat, mint a szóbeli feleltetésnél.

Talán egyetlen alkalom, amikor jogosultnak látszik a tanulók feleltetése a táblánál és pedig osztályzatra, a zárthelyi dolgozatok kijavítása. T. i. a célszerűen összeállított példákból álló dolgozat eredménye világos képet nyújt arról, hogy ki mennyire sajátította el a tananyagnak megfelelő fejezetét. Mikor a kijavított füzeteket kiosztjuk a tanulóknak, először is megbeszéljük a tipikus hibákat, azután pedig kiszóljuk a táb-

lához azokat a tanulókat, akiknek dolgozata elárulta, hogy az illetők semmit sem tudnak abból a részből és most ezekkel az elégtelen tanulókkal sorban kidolgoztatjuk a feladott példákat, először természetesen megmagyarázva nekik még egyszer, hogy tulajdonképen miről is van szó. Ez az utolsó alkalom, hogy a tudásbeli hiányosságokon segítsünk, ha ezt elmulasztjuk, akkor a tananyagnak ez a része menthetetlenül terra incognita marad az illető tanulóknak. Ha már most látjuk, hogy az az elégtelen tanuló az újabb magyarázat után kielégítően meg tudja csinálni a példát, nyugodtan kijavíthatjuk elégtelen írásbeli jegyét egy elégséges szóbeli jeggyel.

Igy tehát az én elgondolásom szerint, a rendes órákon ne feleltessünk soha a táblánál osztályzatra, hanem közösen dolgozzuk ki a példákat, azaz, mint az Utasítás is megjegyzi, egy-egy felváltva szólított tanuló a padban ülve hangosan számol, mindent, amit leír, hangosan kimond, még az esetleges vonalozásokat is, hogy így a teljes egyöntetűséget biztosítsuk. Ugyanakkor a tanár is számoljon a tanári asztal mellett, papíron, hogy ellenőrizhesse a számolás helyességét. Egy-egy tanulóval aránylag igen kevés számolást végeztessünk, még egy szorzást is ketten-hárman csináljanak, sőt egy részsorzat alatt is felszólíthatunk több tanulót, hogy így meggyőződjhessünk, figyel-e és tudja-e, mit kell csinálni. Senkinek sem szabad elmaradnia, ha valaki mégis hátramarad, megvárjuk, míg még egyszer megcsinálja a hiányzó részt. A lassú számolókat kissé gyorsabb tempóra unszoljuk, a gyorsabbakat fékezzük, hogy így bizonyos közepes gyorsaságú egyöntetű számolás alakuljon ki.

A közös számolással kapcsolatban felvetődik az a kérdés is, hogy mit mondjunk ki a hangos számolásnál? A sok felesleges beszéd lényegesen meglassítja a számolást és ezért már az I. osztálytól kezdve következetesen arra törekedjünk, hogy a tanulókat leszoktassuk azokról a hiábavaló sallangokról, amelyek az elemi iskolában még szükségesek lehettek, de ezen az értelmi fokon már mellőzhetők. Ilyen pl. az összeadásnál az, hogy az egyes összeadandók közé folytonosan odamondjuk a meg szócskát és hogy egy-egy számoszlop végén kimondjuk: marad ennyi meg ennyi. (Természetesen igen sok szám összeadásánál nagyon helyes az, amit az Utasítás is ajánl, t. i. a maradékot is külön jegyezzük fel, mert ez a későbbi ellenőrzést megkönnyíti.) Tehát a legtakarékosabb számolási eljárás a következő összeadásnál:  $321 + 832 + 28$  ez:  $8, 10, 11$  (közben leírjuk az 1-et az egyesek helyére)  $3, 6, 8$  (leírjuk a tízesek helyére),  $8, 11$  (leírjuk a százask és ezresek helyére). Vagyis a maradékot sem mondjuk ki, hanem rögtön hozzáadjuk a következő számoszlophoz. Ajánlatos volna a teljes egyöntetűség kedvéért

abban is megállapodni, hogy az összeadást pl. mindig alulról felfelé végezzük, a próbánál pedig megfordítva.

Szorzásnál nem szabad a tanulónak kimondani a szorzó és a szorzandó számjegyeit, sem pedig a szor-szót. Pl. a következő szorzást: 547 szorozva 236, a következőképen végeztessük: 14 (leírjuk a 4-et), 9, (leírjuk a 9-et), 10 (leírjuk a 10-et) ... 21 (leírjuk az 1-et egy hellyel jobbra), 14 (4-et), 16 stb. összeadjuk stb. Tehát minden felesleges beszédről szoktassuk le a tanulókat, mert ez a folytonos beszéd feltűnően lassúvá teszi a munkateljesítményt.

Ugyancsak kívánatos volna a teljes egyöntetűség kedvéért az is, hogy minden iskolában és minden tanár balról jobbfelé végeztesse a szorzást, ne megfordítva. Így logikusabb, hiszen a rendes olvasást is balról jobbra végezzük, meg azután ellenkező esetben a margót nem lehet megtartani.

Osztásnál a következő eljárást ajánlom: 387:23. — 23 a 38-ban megvan 1-szer, 3 meg 5 az 8, 2 meg 1 az 3 ... 157-ben a 23 6-szor, 18 meg 9 az 27, 14 meg 1 az 15. Így igazán csak a legszükségesebbeket mondjuk ki, az idő és energia-megtakarítás lényeges lesz.

Még egy megjegyzésem van a szorzással kapcsolatban. Ha egy tizedesszámot kell szorozni vagy osztani 10, 100, 1000-re stb., akkor ne tűrjük meg soha, hogy ugyanabban a számban a tanuló más helyre tegye ki a tizedespontot, vagy hogy nyilacskákkal jelölje meg, hogy honnan és hová került a tizedespont. Minthogy ilyenmódon a legtöbbször nem lehet kiigazodni, hogy voltaképpen hol is van a tizedespont, de meg ellentétben is áll a rendes és áttekinthető munka követelményeivel, azért sokkal célszerűbb az ilyen tizedespontáttevéseket úgy jelölni, hogy amennyiben az így megváltozott rendű számmal további műveletet is végzünk, akkor az adott számot aláhúzva, a vonal alatt még a további számolás megkezdése előtt tegyünk ki a megfelelő helyre a tizedespontot és így számoljunk tovább. Pl. 642.56-ot kell osztani 60-nal. Az osztandót aláhúzva, a vonal alatt egy hellyel balra visszük a tizedespontot és azután osztunk 6-tal. Egyszerűbb százalék és ezrelékszámítási példánál, ahol további számításra szükség nincs, fejben végeztessük el a tizedespont áttevését és a már kész eredményt írjuk be a megfelelő helyre. Ha pedig ezeknél a számításoknál további műveletek is szükségesek (felbontásnál), akkor a mellékszámításra mindjárt azt az alakot írassuk fel, amelyet fejben el lehet végezni és ezen folytatjuk tovább a számítást. Így pl.  $3/16\%$  számításnál a mellékszámításra mindjárt először  $1/8\%$ -ot íratunk fel stb.

Itt kitérhetünk az ú. n. mellékszámításokra. Rendes és gondos munka el sem képzelhető úgy, hogy a hosszabb, bonyolultabb példánál a végzendő számításokat két részre ne osszuk:

a főszámításokat végeztessük mindig a füzet baloldalán, a mellékszámításokai pedig a jobboldalon. Így lényegesen megkönnyítjük a tanulók munkáját, de jóval könnyebb lesz az ellenőrzés is, mert hamarosan megtalálhatjuk, hogy az esetleges hibák melyik mellékszámításban vannak és egyúttal meggyőződhetünk arról, hogy a tanulók önállóan dolgoztak-e, mert ha egyik-másik mellékszámítás hiányzik a füzetből, akkor nyilvánvalóan leírta a főszámítást egy másik tanulóéről. És ha most még arra is rászoktatjuk a tanulókat, hogy a főszámítási oldalon legelőször vázlatot készítsenek és csak ha ez megvan, akkor fognak hozzá a részletszámításokhoz, továbbá, ha megköveteljük, hogy minden egyes mellékszámítás között megfelelő helyet, pl. 4 kockát hagyjanak ki, akkor igazán örömről fog telni a rendes, áttekinthető, tetszetős munkában.

A gyakorlati életben a fillérek is nagyon fontosak, ezért a mellékszámításokat pénzértékeknél mindig 3 tizedesre dolgoztassuk, hogy így a főszámításba átkerülő 2 tizedes pontos és minden tanulónál egyező legyen. Helyes csak akkor lehet két eredmény, ha azok fillérnyi pontossággal megegyeznek, tehát a pár filléres eltérést ne vegyük soha hibátlannak.

A bevezetésben említettem, hogy nagyon helyes volna a polgári iskolákban a rövidített szorzást és osztást és általában a számolási előnyöket is tanítani<sup>3</sup>. Ezt nem csak azért ajánlom, mert nálunk, a kereskedelmi iskolákban ugyyszólván mozdulni sem tudunk pl. a rövidített szorzás és osztás nélkül, hanem azért is, mert ha ezt alaposan megtanulják a tanulók, a gyakorlati életben végtelen sok időt fognak megtakarítani a felmerülő számításoknál. A magam részéről legalább 3 hónapi időt szánék a számolási előnyök tanítására, ahova a 11, 111, 2,5 és többszöröseivel, 1,25 és többszöröseivel való szorzásokat és osztásokat illesztem bele; továbbá a tényezőkre való bontást és körülbelül újabb 3 hónapot az u. n. rövidített (korlátolt pontosságú) szorzás és osztás tanítására. Ezeknek mechanizmusa alapján véve teljesen egyszerű és kellő gyakorlással a leggyengébb tanulók is el fogják sajátítani. De természetesen arra is legyen gondunk, hogy a további osztályokban minden lehető esetben meg is követeljük ezeknek az alkalmazását, mert csakis így fog valósággal vérükké válni a használatuk.

Többször említettem már, hogy a számtantanításban a hangsúly a példák hibátlan megfejtésén legyen, tehát a biztos és kielégítő gyorsaságú számolási készségen. Minthogy azonban a gyakorlati életben senki sem fog gyámkodni és javíthatni a tanulók számítgatásain, tehát rá kell szoktatnunk a teljesen önálló munkára. Ez pedig csakis a zárthelyi dolgozatoknál lehetsé-

<sup>3</sup> A Tanterv szerint nem taníthatjuk. (Szerk.).

<sup>4</sup>Most már ennyit sem. (Szerk.).

ges. Sajnosan tapasztaltam, hogy a polgári iskolák tanterve ezt nem domborítja ki kellően, mert mindössze 6 dolgozatot ír elő osztályonként és évenként, ami az én véleményem szerint igen kevés. Havonként 1 zárthelyi dolgozat volna szükséges, vagyis évenként 10, és ezeket a dolgozatokat úgy kellene megválasztani, hogy alkalmat adjon a tanulók tárgyi ismereteinek és számolási készségének megállapítására minden fontosabb fejezetből. A tárgyi tudás egymagában véve szerintem még nem elégséges, hiszen az életben nem mentegetőzhetik azzal, hogy tudtam ugyan, hogy kell megcsinálni, de a számításokat elhibáztam! Adjunk fel minden dolgozatnál legalább 3 példát és elégséges csak az legyen, aki legalább 1 példát teljesen hibátlanul dolgozott ki. Magától értetődik, hogy a zárthelyi dolgozatot teljesen önállóan kell a tanulónak csinálnia, tehát a tanár se segítsen semmit, de a tanulónak se engedje meg a legkisebb csalást sem. A dolgozatot egy hónapi munkával készítettük elő, tehát itt már nincs szükség a tanár gyámkodására, a tanulók csalását, sőt családi kísérleteit pedig azzal büntessük, hogy rögtön beszedjük dolgozatát és elégtelent adunk rá. Nagy jellemnevelő hatása és kiváló pedagógiai értéke van a helyesen előkészített, önálló munkára kényszerített dolgozatoknak. A család lehetőségét nagy mértékben megszüntethetjük azzal, hogy ha minden padban 2-2 szomszédos tanulónak más és más számokból álló, de azonos tárgykörű példákat adunk. Ha most még teljes szigorúsággal felügyelünk és a legkisebb csalást sem engedjük meg, a dolgozatok eredménye a lehető legobjektivebb képét nyújtja a tanulók tudásának. Természetesen arra is legyen gondunk, hogy a dolgozat munkaideje teljes 45 perc legyen, mert az igen rövid dolgozat osztályozása nem lehet egészen reális, hiányozni fognak az árnyalati különbségek az egyes osztályzatok között.

És most még valamit az osztályozásról általában. Nálunk, ahol a képesítési törvény miatt a tanulónak nem annyira a szilárd alapokon nyugvó tudás, mint inkább a bizonyítvány, az osztályzat a fontos, szeretik kapcsolatba hozni az osztályzatok statisztikáját a tanítás eredményességével. Ha az elégtelen osztályzatok száma bizonyos százaléknál nagyobb, az okot szeretik visszavezetni arra, hogy a tanár nem tud tanítani, legalább is ezt látszik bizonyítani, hogy egyes iskolatípusoknál ilyenkor az illető tanárnak meg kell indokolni az u. n. eredménytelenséget. Pedig úgy gondolom, nem kell külön hangsúlyoznom itt, hogy a szigorú osztályozás, a sok elégtelen egymagában véve még nem a tanítás eredménytelenségét mutatja és az is bizonyos, hogy a sok jeles és jó osztályzatból még nem okvetlenül következik, hogy az eredmény kitünő. Az én álláspontom ezen a téren az, hogy osztályozzunk mindig teljesen igazságosan és ha szükségesnek látszik, ne legyünk tekintettel a statisztikára

sem. Állítsunk fel valamilyen minimális mértéket minden egyes tantárgyból és aki ezt a mértéket nem üti meg, kérlelhetetlenül buktassuk meg még akkor is, ha tudjuk, hogy ezzel ellenségeket szerzünk magunknak. Ilyen minimum legyen szerintem a számtanban legalább is a kis egyszeregynek tudása és bizonyos mérsekelt sebességű, de teljesen megbízható számolási készség. Minthogy pedig erről csakis a zárthelyi dolgozatok útján győződhetünk meg, az osztályozás alapja a céltudatosan előkészített és helyesen kiválasztott példákból álló dolgozat legyen. A szóbeli felelet az én véleményem szerint másodrendű kérdés a számtanban.

De nemcsak az a fontos az osztályozásnál, hogy ki legyen az elégséges, hanem az is, hogy ki legyen a jó, vagy jeles? Kivételesen, rendkívüli méltánylást érdemlő esetekben az elégtelen helyett adhatunk esetleg kegyelemelégségest, de jót, vagy főleg jelest csakis annak adjunk, akinek dolgozatai a tanév folyamán mind, vagy legalább is túlnyomó részben teljesen hibátlanok voltak. A jeles osztályzat csak akkor lehet igazán reális, ha egy-egy osztályban legfeljebb 2-3 van belőle, hiszen ha soknak adunk jelest, nem lehet megítélni, hogy melyik volt közöttük az igazán kiváló? Ha gondosan megválogatjuk a jó és jeles osztályzatokat, a tanulók későbbi tanulmányaik folyamán nem lesznek kitéve keserves csalódásoknak, nem fog előfordulni, hogy aki jeles osztályzattal hagyta el a polgári iskolát, későbbi tanulmányai során csak ritkán tartja meg ezt az osztályzatot, sőt előfordul az is, hogy a jó osztályzatúak más iskolákban alig-alig boldogulnak. Én tehát helyesnek tartanám, ha a polgári iskolák kevesebb jeles és jó osztályzatot adnának, nehogy a későbbi tapasztalatok ezekre a jobb osztályzatokra rácsófoljanak.

Tanulmányom legfőbb célja az volt, hogy a polgári iskolák és a felső kereskedelmi iskola közötti átmenetet a végzett polgáristák számára megkönnyítsük. Annál inkább óhajtom ezt, mert hiszen teljesen közösek a mi érdekeink, a polgári iskolák a gyakorlati életre készítik elő tanulóikat, mi pedig mintegy betetőzzük ezt a gyakorlati kiképzést. A tapasztalat azt mutatja, hogy mindenféle elméleti ismeret tüneményes gyorsasággal párolog el a tanulók fejéből, de a már egyszer megszerzett és vérré vált *helyesírási, fogalmazási és számolási készség* nem. Minthogy pedig a kereskedelmi számtannak létalapja éppen az egyszeregy és a számolási technika, azért mindenképen az volna a kívánatos, ha a polgári iskolákban is ez volna a számtantanítás gerince. Tiszteletteljesen javaslom tehát, méltóztassék a készülő polgári iskolai tanterv-reform keretében a következőkre súlyt helyezni: 1. A tananyagba okvetlenül felvéssék a rövidített szorzás és osztás, illetve a legfontosabb számolási előnyök. — 2. A Módszeres utasítások lehetőleg a mon-

dottak értelmében dolgoztassanak át, beleértve az írásbeli dolgozatok külső kiállításának, az ú. n. írásszabályoknak egységesen kötelező megállapítását is. — 3. Félévenként az eddig 3 helyett 5 zárthelyi dolgozat legyen kötelező és ezek szolgálnak alapul az osztályozásnál. — 4. Újból megállapítandó az a minimális tananyag, amelynek feldolgozása még az egészen gyenge tehetségűeknek is lehetséges legyen. Épen ezért az eddigi tananyagból több lényegtelen, vagy kevésbé fontos rész el kellene hagyni és — szerény véleményem szerint — az algebra és könyvvitel tanítása mellőzendő volna.

*Eckerdt Elek.*

# **GYAKORLATI PEDAGÓGIA**

---

## **Magyar nyelv.**

**Reviczky Gyula: Magamról.**

**IV. osztály.**

*Óravázlat.*

### **I. Számonkérés.**

1. Tompa Mihály: Az én lakásom.
2. Írásbeli: Egy tréfás esemény.

### **II. Ráhangolás.**

A Reviczky Gyuláról szerzett ismeretek (Pán halála) felújítása és kiegészítése. A hangulatok rabja.

### **III. Célkitűzés.**

Reviczkynek „Magamról” című verse alapján elmélkedés arról, hogy az élet jó-e vagy rossz, szép-e vagy rút.

### **IV. Tárgyalás.**

1. A költemény bemutatása.
2. Másodszori olvastatás és tartalmi megbeszélés részegységek szerint:
  - a) Lelki állapotunk szerint látjuk a világot rossznak vagy jónak (1—3 szakasz).
  - b) Bajainkért a világot vádoljuk, örömünkben megszépítjük (4—5. szakasz).
  - c) Bánatunkban nem értjük az örvendőt, örömünkben a szenvedőt (6. szakasz).
  - d) A világ se jó, se rossz: hangulat (7. szakasz).
3. A költemény gondolatmenete.
4. Alapgondolata.



5. Műfaja.  
V. Összefoglalás.

A házi írásbeli feladat címe: a költemény tetszésszerinti sora.

*Tanítás.*

*I. Számonkérés.*

1. Milyen kedélyes költeménnyel szórakoztunk legutóbb, T.? (Tompá Mihálynak „Az én lakásom” című tréfás költeményével.) Hogyan keletkezett ez a hangulatos vers, H.? (Mikor Tompá Mihály elfoglalta papi hivatalát egy felvidéki falucskában, olyan ócska lakást adtak neki, hogy más ember kétségbe esett volna. Ő azonban, mint az Isten jámbor szolgálója, tréfásan fogta föl ezt a súlyos kellemetlenséget, s ezzel elviselhetővé tette helyzetét.) Hogy milyen furcsa volt Tompá papi lakása, azt elmondjátok a könyv nélkül tanult tetszésszerinti részekkel. (A felszólított tanulók: Nincs itt annál szebb, mikor szél fú... Hogy pap vagyok, mindenki tudja... S a zápor hogy tréfál meg éjjel!... Anno ezer —, de hát ki tudná, E ház mikor építeték?... Gyertyát gyújtok mérgemben ekkor... Miről nem zengett még az ének... Hajlékom, meg vagy énekelve!... S akadna olyan rossz keresztény, Ki zúgolódnék mindezen...) Mit tudsz költeményünk műfajáról, B.? (Ez a költemény szatíra, mert a társadalom hibáit gúnyosan ostromozza. Itt a gúny a község lakói ellen irányul, akik papjuknak nagyon elhanyagolt lakást adtak.) Milyen szatírákat ismerünk még, D.? (Petőfi-nak „A magyar nemes” és „Pató Pál úr” című szatírát. „A magyar nemes”-ben a nemesség tudatlanságát, renyhességét és gögjét ostromozza, a „Pató Pál úr”-ban a magyar ember szűk látókörét és tétlen életmódját gúnyolja javítás céljából.)

2. Miről kellett írnotok, F.? (Egy tréfás eseményről.) [A füzetek megtekintése.] Fogalmazványát olvassa N.!

**Egy tréfás esemény.**

A szállingózó hóról jut eszembe egy tavaly téli tréfás élmény.

A jég volt már akkor olyan vastag, hogy ötven-hatan, akik rajta voltunk, még csak nem is gondoltunk a beszakadásra. E szerencsétlenség azonban mégis megtörtént. Ugyanis egy korecsolyázni tanuló fiú úgy elesett a jégen, hogy az körülötte megrepedezett. Föl akart tápáskodni, de nem sikerült, mert a jég nagy robajjal beszakadt alatta. Abban a pillanatban észrevettük a térdig beszakadt fiút. Három fiú azonnal mellette termett, valószínű nem a mentés, hanem a kíváncsiság céljából. De ráfizettek kíváncsiságukra, mert alig értek a beszakadt közelébe, az összeropedezett jég máris beszakadt velük. Ezen aztán jól kacagtunk, hát még, amikor megláttuk, hogy kijönni sem bírnak. A jég ugyanis mindannyiszor újra meg újra beszakadt, valahányszor lábukat a jég tetejére tenni igyekeztek a jeges vízből. Segítségükre nem mehettünk, mert mi is póruljártunk volna. Segítséget sem hívtunk, mert nem voltak veszélyben, meg hát a legközelebbi tanya is messze volt. Így, mivel

hogy mást nem tehattünk, csak nevettük őket. Akkor bizonyosan nem nevetünk volna, ha mi lettünk volna a szerencsétlenek helyében.

A jeget maguk előtt törve azután nagynehezen kijutottak a partra. Vizesen, fázva, de ami a fő: épségben. Az egyiknek ugyan bentmaradt valahol az egyik korcsolyája, de már nem ment vissza érte. (N. K.)

Mit szoltok N. dolgozatához? H.! (Jól választotta meg a tárgyat. Igaz, hogy a beszakadt fiúknak nem volt nevetni valójuk, de mivel nem volt ez számukra veszélyes, a többiek jót nevettek kapálódzásukon. A Tisza jegének beszakadásáról bizonyára borzalommal írt volna N. Dolgozata kifogástalan.) Mit óhajt mondani, B.? („E szerencsétlenség megtörtént“ helyett: „A szerencsétlenség megtörtént.“) Igazad van. Egyébként N. fogalmazványa ügyes, eleven, szemléletes.

Hallgassuk még meg M. dolgozatát!

### Egy tréfás esemény.

Az iskolai életben sok tréfás esemény történik. Az ilyen esemény néha napokig beszéd tárgya. Egy ilyen esemény még mindig az emlékezetemben maradt a negyedik elemiből.

A tintával mindig óvatosan kell bánni. Észre sem vesszük, és a kezünk máris tele van tintafojtokkal. Az egyik fiúnak azonban még az orra és az arca is tintás lett, a keze pedig még egészen friss tintás volt, ahogy az osztályból kijöttünk. Természetes, hogy a társai nagy nevetéssel fogadták. Végre is megértette, hogy az orra tintás. Odanyúlt, hogy letörölje, és még a kezén lévő tintát is rákenete az arcára. Végre is letisztogatta magáról a tintát. Az bizonyos, hogy ezután óvatosabban bánt a tintával ez a fiú, hogy ne váljon máskor a neveltség tárgyává. (M. L.)

Ki óhajt hozzászólni? K.! (M. valóban tréfás eseményről írt: a tintásarcú diáknak nevet az ember. Elevenebben is írhattott volna erről az érdekes tárgyról. Fölösleges ismétlések fordulnak elő írásában: kétszer fordul elő egymás után „ilyen esemény“ és kétszer „végre is“. G.! („Ne váljon a neveltség tárgyává“ helyett: „Ne váljon neveltség tárgyává.“) Ezeket a kifogásokat M. is észrevette volna, ha figyelmesen végigolvasta volna írását. Máskülönben rövid és velős fogalmazvány.

### II. Ráhangolás.

Mutatok egy képet! (Az osztály: Reviczky Gyula.) Mikor találkoztunk vele tanulmányaink folyamán, K.? (A III. osztályban olvastuk „Pán halála“ című versét.) Mit fejez ki benne, V.? (Mély vallásosságát fejezi ki: a pogányság bukását s a kereszt győzelmét.) Miért volt Reviczkynek különösen szüksége a mély vallásosságra, G.? (Élete tele volt szenvedésekkel: anyja korán meghalt, apja eltékozolta vagyonát, s ezért nagy szegénységben tengette életét; tüdővésztes volt.) Reviczkyre nagyon ráillett Arany János megállapítása: „Mert szegénynek drága kincs a hit, Túrni és remélni megtanít“. Mindössze három éves

volt, s a kertben játszadozott, mikor valaki kézen fogta, s egy homályos szobába vezette, hol lobogó gyertyák között feküdt egy fehérruhás asszony. Megértette, miről van szó, s zokogva ráborult halott édesanyjára. Ez a megrázó élmény végigkísérte egész életén. Édesanyja halálával mindent elveszített, apja könnyelműsége és tékozlása nagy szegénységbe döntötte, a sors kegyetlenül hánytavetette, s gyógyíthatatlan tüdővészre vetet véget szenvedésének 34 éves korában. A sok csapás rendkívül hatott érzékeny lelkére: az életet sokszor sötétnek, kegyetlennnek, elviselhetetlennek, céltalannak látta. Ez a fájdalmas lehangelés költészetében is megnyilatkozik. Sokszor azonban úgy érezte, hogy nem érdemes lelkét marcangolni, mert a világ se nem rossz, se nem jó, hanem olyan, mint amilyen az ember hangulata. Ha jó kedve van, szépek látja a világot, ha rossz a hangulata, értelmetlennek érzi az életet.

### III. Célkitűzés.

Reviczkynek „Magamról“ című költeménye alapján elmélkedjünk arról, hogy az élet jó-e vagy rossz, szép-e vagy rút. Megtaláljuk a ... lapon.

### IV. Tárgyalás.

#### 1. A költemény bemutatása.

1. Rossznak mondd a világot,  
Dőresége bosszúságod;  
Siratod az élet álmát,  
Földi gondok durva jármát;  
Felpanaszlod lázban égve:  
Bölcs elméje, jók erénye  
S fényt sugárzó lángod, ég,  
Csak hiúság, buborék.

2. Ó, pedig hány perced, órád  
Volt, midőn e sujtoló vád  
Könnyeidben elviharzott  
S kiderült rá szíved, arcod.  
Gyönyörűség volt az élet,  
Megáldottad születésed;  
Rózsák közt jársz, azt híved,  
S mi okozta? ... Semmiség!

3. Nem tudod, mi nyomja szíved,  
Semmiségek üdvözítnek.  
Hogy jön, nem tudod, csak érzed,  
Hogy e bűnös-bűvös élet,  
Mely ma szennyes, ronda börtön,  
Holnap éden kertje rögtön.

Ma a békét áhítod,  
S holnap küzdve élni jobb.

4. Ember! önző vágy vezérel,  
Bánatával, örömével,  
Ezt az undok szép világot  
Sorsodon át nézve látod.  
Hogyha gondok elcsigáznak:  
A világot éri vádád,  
S ha örömmre gyúl szíved:  
Nincs e földnél semmi szebb.

5. Ragyoghat a nap az égen;  
Te sötétben, feketében  
Látsz mindent, ha bánatod van;  
Míg, ha kedved lángra lobban,  
Minden érted van teremtvé;  
Télen is jársz rózsakertbe,  
A nap is csak rád ragyog.  
S kik itt laknak: angyalok.

6. Az örvendőt meg nem érted,  
Ha világod bűban éled:  
S csak ha lelked szenvedőnek  
Vallod, sajnálsz szenvedőt meg,  
Mit törődöl a világgal,  
Szenvedő szív sóhajával,  
Ha egy édes pillanat  
Teljesíti vágyadat!

7. Hát ne fordulj vak hevedben  
A világ és rendje ellen ...  
Ugy tekints az emberekre,  
Hogy a föld se jó, se ferde;  
Se gyönyör, se bú tanyája,  
Csak magadnak képe, mása.  
Ki sóhajtoz, ki mulat,  
A világ csak — hangulat.

*2. Másodszori olvastatás és tartalmi megbeszélés részegységek szerint.*

Könnyű ennek a költeménynak a megértése, s a hangulataba való beleilleszkedés? (Könnyű.) Miről van itt szó, R.? (A világ se nem jó, se nem rossz, hanem hangulatunk szerint ítéljük meg. A világ: hangulat.) Hogy ezt a különös gondolatot minden ízében megérthessük és átérezhessük, még egyszer elolvassuk a verset.

a) Először is megtudjuk, hogy mi szerint látjuk a világot rossznak vagy jónak. Kezdje M.! (Rossznak mondd a világot... Ó, pedig hány perced, órad . . . Nem tudod, mi nyomja szíved . . .) Elég! Milyennek mondja a költő a világot, S.? (Rossznak, tele van gonddal, az ember húzza a jármot.) Hogyan vélekedik a bölcseségről, jóságról, erényről? (Ez mind hiúság, s eloszlik, mint a buborék.) Mikor látja a világot ilyen sötétnek, céltalannak? (Ha rossz kedve van.) De ha fájdalma elviharzik, s kiderül a szíve, milyen lesz egyszerre az élet, D.? (Gyönyörű, születésünket áldjuk, rózsák közt járunk.) Nagy dolgok okozák ezt a hirtelen változást? (Semmiség.) Az életet minden semmiségért ma gyászos börtönnek érezzük, holnap paradicsomi állapotnak; ma békés nyárspolgárként óhajtunk élni, holnap pedig küzdeni akarunk az életért.

b) Lássuk, mit csinálunk bánatunkban és örömünkben! G.! (Ember! önző vágy vezérel . . . Ragyoghat a nap az égen . . .) Min keresztül látjuk ezt az „undok”, de mégis „szép” világot, H.? (Sorsunkon keresztül.) Hogyan? (Ha bánatunk van, sötétnek látjuk a világot, bármennyire ragyog is a nap; ha jó kedvünk támad, azt hisszük, hogy értünk van az egész világ, télen is rózsakertben járunk, s az emberek mind angyalok.)

c) Együttérezzünk-e embertársainkkal, ha örömünk vagy bánatunk van? Erről olvas K.! (Az örvendőt meg nem érted . . .) Milyen feleletet kaptunk a kérdésre, T.? (Az örvendő nem érti meg a szenvedőt, s akinek bánata van, nem tud más ember boldogságán örülni.) Mi hat erősebben az ember viselkedésére: az öröm, vagy a bánat? (A bánat.) Könnyen tudunk-e ilyenkor együttérezni a vigadozókkal? (Nem.) De átérezzük-e másnak a szenvedését, boldogtalanságát, szerencsétlenségét, ha a sors kedvezése folytán boldogok vagyunk? (Igen.) A szegények, elesettek és szerencsétlenek vigasztalása és anyagi támogatása a velük való együttérezésen alapszik. Csak az önzők, kérgesszívűek és istentelenek nem akarják megérteni a keresztény erkölcs parancsát.

d) Jó-e hát a világ, vagy rossz? Erre felel az utolsó szakasz, B.! (Hát ne fordulj vak hevedben A világ és rendje ellen . . .) Milyen a költő véleménye a világról, V.? (A világ se nem jó, se nem rossz, hanem lelkünk képe, mása. Jó hangulatunkban jónak, rossz hangulatunkban rossznak látjuk. A világ csak hangulat.)

### 3. A költemény gondolatmenete.

Most állítsuk össze a költemény gondolatmenetét! Mi szerint látjuk a világot jónak, vagy rossznak, M.? (Lelki állapotunk szerint . . .) Mit okolunk bajainkért, H.? (A világot . . .) Jó kedvünkben mit csinálunk a világgal, S.? (Megszépítjük . . .) Milyennek látjuk a világot bánatunkban, V.? (Ragyoghat a nap az égen . . .) Hát örömünkben, R.? (Minden értünk van teremtvé . . .) Megértjük-e bánatunkban az örvendezőt, örömünk-

ben a szenvedőt, G.? (Bánatunkban nem értjük meg az örvendőt . . .) Jó-e hát a világ, vagy rossz, F.? (Se nem jó, se nem rossz . . .)

#### 4. Alapgondolata.

Mi ennek az érdekes gondolatmenetnek a lényege, a lelke, az alapgondolata? (Az osztály: A világ csak hangulat.) Ezt a mondatot vették a költő sírkövére, s ma már szállóigévé lett.

De most beszéljünk arról, vajjon teljesen igaza van-e a költőnek. Való igaz, hogy sokszor nem tudjuk, miért vigadunk, s miért szomorkodunk, miért látjuk a világot olyan szépnek és jónak, s miért érezzük olyan rútnak és gonosznak. Mindéz hangulatunk következménye. Vannak azonban olyan természetű emberek, akik az életnek csak a szép és jó oldalát érzik, a nehézségeket és csapásokat igyekeznek könnyedén felfogni, s a lemondás és kétségbeesés ismeretlen előttük. Ezekről mondja Reviczky:

... ha kedved lángra lobban,  
Minden érted van teremtvé;  
Télen is jársz rózsakertbe,  
A nap is csak rád ragyog,  
S kik itt laknak: angyalok.

Az ilyen életfelfogású emberek az optimisták. Ezekkel elmentésben vannak olyan emberek, akik a világot sötétnek, keserűnek, értelmetlennek érzik. Ezekről mondja a költő:

Ragyoghat a nap az égen,  
Te sötétben, feketében  
Látsz mindent, ha bánatod van .

Ez a pesszimisták életfelfogása. Milyennek látja Reviczky az életet, T.? (Hangulatától függ.) Ezt a gondolatot nem tehetjük egészen magunkévá, mert a világ a jó Isten célszerű, tökéletes alkotása, s a bánatnak éppen úgy meg van az értelme, mint az örömnak; a kettő együtt jár, akár csak a fény és az árnyék. Aki nem ízlelte meg a szenvedést, az nem tud igazán örülni. Optimistáknak kell-e lennünk, vagy pesszimistáknak? (Az osztály: Optimistáknak.) Nem szabad a csapások súlya alatt összeroskadni, vagy tétlenül siránkozni és keseregni, mert ez férfiatlanság. Különösen nekünk, magyaroknak, nem szabad elcsüggednünk. Mennyi szenvedés, megpróbáltatás és csapás ért bennünket a történelem folyamán, mégis itt vagyunk, és csüggedés nélkül, bizalommal nézünk a jövőbe. A csapásoktól sanyargatott költő pesszimizmusa is enyhül, amikor azt mondja, hogy a világ: hangulat. Ez a kijelentése fontos tanulságot rejt. Hatalmunkban áll-e hangulatunkat irányítani? (Igen.) Ha néha nehezen is, mégis lehetséges. Hogyan értelmezhetjük tehát

költeményünk alapgondolatát, M.? (Ne legyünk a hangulatok rabja, hanem irányítsuk hangulatainkat úgy, hogy az életet szépnek és jónak lássuk.) *A világ tehát olyan, amilyennek mi teremtyük meg.* Reviczkyt megtaposta az élet, még sem akart tőle megválni. Borzadva gondolt a halálra:

Meghalni? Ó ne, ne még!  
Agyam még eszmetűzben ég,  
Forró szívem  
Jobban pihen  
A napon: ó, a sár setét!

### 5. Műfaja.

Reviczky „Magamról” című vallomása életbevágó kérdéseket feszeget. Szó esik itt a világ jóságáról és rosszságáról, szépségéről és rútságáról, örömről és bánatáról, és befejezésül a világ lényegéről. A költő mint oktató bölcs szól az olvasóhoz. Ismerünk már ilyenfajta költeményt? Gondoljunk a III. osztályos könyvnélküliekre! K.! (Arany János: „Fiamnak” című verse.) Mi a tárgya, D.? (Arany János kisfián keresztül arra oktatja a magyar ifjúságot, hogy az élet nehézségeit csak mély vallásossággal lehet elviselni. A bölcs tanításokat minden szakasz végén refrén foglalja össze: „Kis kacsóid összetéve szépen, Imádkozzál édes gyermekem!”) Életbevágó mély gondolatok, bölcs eszmék fejeződnek ki ebben a két költeményben. Arany költeménye azonban közvetlenül tanít, ezért *tanköltemény* a neve; Reviczky inkább *bölcselkedik*, ezért *bölcselő költeménynek* tekinthetjük.

### V. Összefoglalás.

Milyen különös költeményben mélyedtünk el a mai órán, F.? (—) Mit tudsz a szerzőről, L.? (—) Hogyan fejezi ki az optimista és pesszimista világnézetet, M.? (—) Mi a költemény alapgondolata, G.? (—) Milyen műfajt ismertünk meg benne, H.? (—)

A költemény 5. és 7. szakasza könyvnélküli lecke.

Házi írásbeli feladatul mindenki válasszon a költeményből egy tetszészerinti sort, s azt tölts meg étellel! A dolgozat címe lehet pl.: „Ragyoghat a nap égen...”; „Nincs a földnél semmi szebb...”; „A világ csak hangulat...” stb. Annak a fogalmazványa lesz tartalmas, aki egy mély élményén keresztül a lelkét tárja ki. Nagy érdeklődéssel várom munkáitokat.

Szántó Lőrinc.

# Földrajz.

## Nagy-Britannia és Írország.

(Természeti kép. 2 órai anyag.)

Tanítás a polgári iskola II. osztályában.

I. *Bevezetés.* Nyugat-Európa két nagy állama: Franciaország és Nagy-Britannia. Franciaország, — kontinentális ország lévén — tanmenetünkben megelőzi a szigetország tárgyalását. Ez már csak abból a szempontból is jó, mert a szigethelyzet ennek a területnek egészen különleges földrajzi vonást kölcsönöz, miáltal jellemzően szembeállíthatjuk Európa más, kontinentális országaival.

Bevezetésképpen számonvesszük a tanulók eddigi ismereteit. A gyermekek tudnak néhány jellemző dolgot Nagy-Britannia és Írország helyzetéről, világhatalmáról; sőt a jelen idők egyik nagy államférfia, Chamberlain sem ismeretlen előttük, éppen a legutóbbi fontos történeti eseményekből kifolyólag s nemkülönben hagyományos eseményőjére való tekintettel is. Ismerős a gyermekek előtt az angolok megfontolt, nyugodt természete („angol hidegvér”), ismerik az „angol szövetet” és láttak „angol uri szabó” felírású cégtáblát. Mindezek a dolgok az angol élet egy-egy jellemző mozzanatát világítják meg. Nagy-Britannia hatalmas állam, a világ különböző részein ő birtokolja a legnagyobb és legértékesebb gyarmatokat. Kérdés, mi tette ezt az országot világhatalommá? Erre elsősorban természeti viszonyaiban keresünk feleletet.

II. *Cél.* Vizsgáljuk meg Nagy-Britannia és Írország természeti képét!

III. *Tárgyalás. 1. Figyeljük meg e területek helyzetét!*

A tanulókkal közösen megállapítjuk, hogy ez a terület Európának *legnyugatabbi* tája. Köröskörül, mindenütt *tengerek határolják*. (E tengeri határokat megnevezzük.) A nagyobb szigetet a kezdő délkör metszi. (Greenwich.)

Kedvező-e a terület helyzete? Miért? Kedvező, gazdasági, közlekedési szempontból, mert a tengeren a világ minden tájára el lehet hajózni. S bár minden oldalon tenger határolja, mégis nagyon közel van Európa többi s éppen legfontosabb nyugati államaihoz. Az európai államok közül Nagy-Britannia és Írország van a legközelebb Amerikához is, (amely nyersanyagokban mérhetetlenül gazdag) és útjába esik az Amerika felé irányuló kereskedelmi forgalomnak. (Ez a forgalom éppen itt a legsűrűbb).

Még a következő kérdéseket fejtjük meg: mi választja el a szigeteket Európa törzétől? (La Manch, Doveri-szoros, Északi-tenger.) Figyeljük meg a térképen a közeli tengerek mélysé-



gét! Azt látjuk, hogy néhol a tengerfenéknek 50-100 méteres emelkedése elég volna ahhoz, hogy a szigetek összeforranak a kontinenssel! (Régebbi időkben ez így is volt s egy ellenkező folyamat, a szárazföld lassú megsüllyedése választotta el a szigeteket.)<sup>1</sup>

Összehasonlítás kedvéért röviden megbeszéljük, hogy Csonkamagyarország *szárazföldi állam*, Nagy-Britannia és Írország *tengeri államok*. E két véglet mélyreható különbségeket eredményezett. Így válhatott Nagy-Britannia egyéb okok mellett a világforgalom és világgazdaság középpontjává.

2. Milyen részekből áll a szigetvilág? A tanulók térképen végzett megfigyeléseik után előadják, hogy a két nagy sziget közül a nagyobbik *Nagy-Britannia* (Anglia és Skócia), a kisebbik Írország. Mi választja el egymástól ezt a két fő-szigetet? (Északi-csatorna, Ír-tenger és a Szent György-csatorna.) Ezután leolvassuk a kisebb szigeteket a térképről: *Shetland, Orkney, Hebrid, Normann* stb. szigetek.

Megállapítjuk, hogy a partvonalak mindenütt erősen tagozottak. Ezt a változatos partalakulást északon a hajdani jégárak (a gleccserekről az Alpokkal kapcsolatban már tanultunk) kivájó munkája okozta. A jégtől kivájt völgyekbe mélyen benyomult a tenger. (Képen fjordos partot szemléltetünk.) Délen ellenben a spanyol félszigetről már ismert *ria-partok* okoznak változatosságot. (A jégkorszaki jégtömegek ide már nem húzódtak le). Az egymással szembe mélyen benyúló öblöknek köszönhető, hogy az ország belsejének minden pontja közel van a tengerhez. (A legtávolabbi pontok is közelebb vannak a tengerparthoz, mint Szeged Budapesthez). Az öblök mélyén számos jó kikötő épült. A helyzetről és a partalakulásról halottakat *összefoglaljuk*.

3. Tekintsünk a térképre és a színezés alapján állapítsuk meg, *milyen Nagy-Britannia és Írország felszíne?* A területen alföldeket (medencéket) és hegységeket látunk. A hegységeket magasság és általános alak szempontjából megbíráljuk. Azt látjuk, hogy ezek a hegységek mind alacsonyak, széles, lapos hátúak. Óshegységek, hosszú idő folyamán a koptató erők lepusztították. A déli hegytömegek (Délanglia és Írország déli része) a *nyugateurópai armorikai*, az északiak pedig az Észak-európába átsapó Caledoniai hegyrendszernek a részei.

Olvassuk le a hegységek nevét! (Térkép). A legészakabbi tájakon a *Skót-Felföld* emelkedik. Igen kopár, jégtől lecsiszolt ősi hegyvidék. Kietlen táj (képet szemléltetünk), rajta csak a „szoknyás” skót pásztorok és juhaik dacolnak a szinte állandó nedves, viharos széllel. (Az erős szelek következtében fa csak a

<sup>1</sup> Nagy-Britannia és Írország szigetei az európai szárazföldi kontinentális talapzatán nyugszanak.

védettebb mélyedésekben marad meg). A hegységbe a *Caledoniai-csatorna* sülyedése mély árkot vág, és ez kisebb-nagyobb tavak, mesterséges csatornák segítségével le is vágja Skócia északi részét. A Skót-felföld déli részén — emberi letelepedésre már valamivel alkalmasabb — *Skót-medence* húzódik meg. Ezt pedig délen a *Délskót-hegyvidék* és a *Cheviot-hegység* zárja el. A Skócia területén levő hegységeket a jégkorszakban hatalmas jégtömeg borította be és erősen lecsiszolta. A tenger felé lecsúszó jégtől vájt elágazó és mély völgyekben a benyomuló tenger gyönyörű fjordokat hozott létre. (A partvidéket erősen rombolja a magas, viharos dagály).<sup>2</sup>

Elhagyjuk Skóciát s leolvassuk az angliai őshegységek nevét is: Pennini-hegység, Cumbrian-hegység, délnyugaton a Cambrian-hegység. Alacsony őshegységek borítják Wales- és Cornwall-félszigetet is. E hegységek ásványos kincsekben nagyon gazdagok, különösen a Pennini-hegység és környéke, ezért itt települt a nagyméretű angol ipar zöme. (A szén és vasérctömegek néhol a felszíntől lefelé egymásra vannak rétegezve).

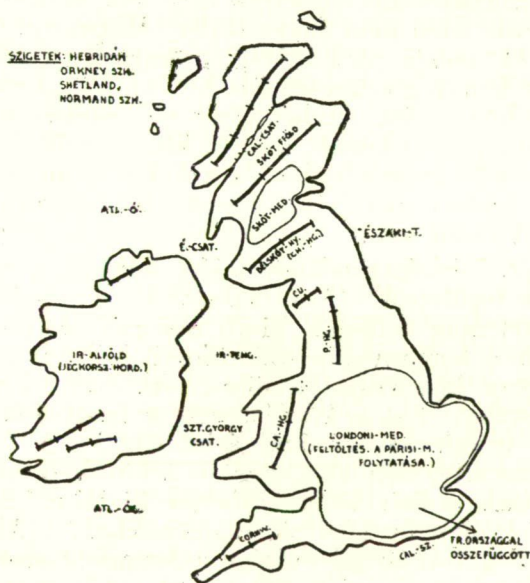
A hegyvidékek között helyezkednek el a medencék. Legnagyobb a fősziget délkeleti oldalán a *Londoni-medence*, mely a Párisi-medence felé tekint nyitott oldalával. (Feltehető, hogy valamikor összefüggött a két medence egymással). A Londoni-medence nyugati részein íves földlépcsők vannak: egymástkövető tengerek üledékeinek a pereme. (Rakjunk egymásba kisebbedő tányérokat: a tányérok pereme jelképezi a földlépcsőket.) A földlépcsőket a medencébe siető folyók több helyen átvágták. (A földlépcsőkről képet szemléltetünk Cholnoky: Európa földrajza c. művéből). Írországban az északi és déli alacsony őshegységek között középen van az *Ir-alföld*.

Begyakoroljuk a felszínről tanultakat, begyakoroljuk a térképen a tájékozódást, majd vázlatos rajzot készítünk a felszín elemeiről. (L. 1. ábra.) A szigetország domborzatát összehasonlítjuk hazánk domborzatával. Míg Nagy-Britannia domborzata jobban tagolt és a vizeket s a gazdasági élet útjait is kifelé, a tengerre tereli, addig hazánk domborzata egységesebb és a Kárpátok ívezete a földrajzi erőket befelé összpontosítja.

4. *Éghajlat.* A térkép alapján állapítandó meg, hogy melyik éghajlati övben van a szigetország? (Mérsékelt öv.) E tekintet-

<sup>2</sup> A vihardagály különösen a délkeleti partokat támadja erősen. Ezen a tájon Winchelsea nevű várost kétszer pusztította el teljesen. A nagybritanniai partok 1000 év alatt — tehát úgyszólván a közeli történeti időkben, — átlagosan 6 km-t hátráltak. Az abrázio következtében a part a legtöbb helyen meredek, sziklás. Ilyen a doverkörnyéki mészkőpart is, mely messzovilágító fehérségével méltán megérdemelte az „Albion” elnevezést.

ben nagy vonásokban egyezne hazánk éghajlatával, azonban a két ország különböző fekvése (a tengerekhez és kontinenshez viszonyítva) igen nagy eltéréseket okoz. Megnézzük Európa hőmérsékleti térképét. A tanulók megállapítják (a hőmérsékleti görbék útmutatása szerint), hogy a legmelegebb hónap (július) középhőmérséklete  $+16^{\circ}\text{C}$ , a leghidegebb hónap (január) középhőmérséklete pedig  $+4\text{--}+6^{\circ}\text{C}$ , a szigetország egyes helyein. Ezzel szemben hazánkban (pl. az Alföldön) egészen más hőmérsékleti viszonyok uralkodnak. Nálunk a hőmérséklet évi ingadozása  $25^{\circ}\text{C}$ , Anglia több helyén pedig csak  $10\text{--}12^{\circ}\text{C}$ .



1. ábra.

Vizsgáljuk meg, mi ennek az oka? A tengeri helyzet okozza ezt, mert a nagytömegű víz nyáron hűti, télen melegíti a szigetek levegőjét! Megemlítjük a meleg tengeráramlásokat is (Golf-áramlás) s megkeressük ennek útját a térképen. Ez az áramlás a tenger melegítő hatását (télen) nagyon megnöveli. Kellemetlen következményei is vannak ennek, mert így a tengerből igen sok vízpára kerül a levegőbe. Ha ez a pára lehül, különösen, ha észak-északnyugat felől hidegebb levegő áramlik ide, igen gyakran sűrű köd keletkezik. London „a köd városa“, mert a nagyipari város levegőjében lévő rengeteg korom, por, a ködképződést még jobban fokozza. A köd azonban mérsékli a talaj, a

növényzet vízvesztését s. az elegendő csapadék mellett ez is hozzájárul ahhoz, hogy a rétek, legelők nemcsak télen, hanem nyáron is, (amikor nálunk az aszályok szoktak jelentkezni), üdezőldek. Nyáron a nedvesség-bősége, télen a nagy hideg hiánya lehetővé teszi az állandó növénytenyésztet. (Írországot „smaragd-szigetnek” is nevezik.)

A csapadéktérkép szemlélete arról is meggyőz, hogy eső ezen a területen mindenütt bőven van. (700—2000 mm.) A nyugati tájakon bőségesebb, a keletiekén már csökken.

Mennyi csapadék esik nálunk egy év alatt? Mi az oka annak, hogy Magyarországon kevés a csapadék? Miért nincs szükség Nagy-Britanniában mesterséges öntözésre? Van-e örök hó ebben az országban? Megbeszéljük még a következőket: a tenger és a folyók télen nem fagynak be. Magyarország délebbre fekszik, telünk mégis zord, hideg, a hajózás a téli jégpáncél miatt néhány hónapig szünetel folyóinkon. Mi az oka ennek?

→ Anglia tele annyira enyhe, hogy déli részén örökzöld növények a szabadban telelnek, többek között Scilly-szigetén pálmák is. A hűvös nyár azonban a szőlő s a mi gyümölcsjeink beérését megakadályozza. Néhány szóval összefoglaljuk azt, amit az éghajlatról tanultunk.

5. *Vízrajz.* Térképszemlélet: miért folynak a vizek szerte-szét, kifelé a területről? (A vízválasztók az ország belsejében vannak.) Miért nem fejlődött ki itt hosszabb folyóvíz? Melyik folyónak van a legnagyobb vízterülete? Milyen a folyók torkolata? Hogyan keletkezett a tölcsértorkolat? (A vihardagály kiszélesítő hatása. Ezt a kérdést már a franciaországi folyók torkolatának tanulmányozásánál érintettük.) A folyók széles tölcsértorkolata kiválóan alkalmas jó kikötők építésére s ezek is hozzájárultak a Brit világbirodalom kialakulásához. Miért tudták a folyókat összekötni csatornákkal? (Alacsony vízválasztók.) Mi a folyók jelentősége a forgalom szempontjából?

A torkolat bővizűségét a tenger dagálya okozza, mert a folyó vizét felduzzasztja. Fennebb már sokkal sekélyebb a folyó, a Themse pl. Oxford (ökör-gázló) mellett már gázolható volt. A folyót London felett már szakaszosan fel kellett duzzasztani nagyobb folyami hajók számára.

Figyeljétek meg a térképet s olvassátok le a legfontosabb folyók nevét! *Themse.* (Széles torkolatában a nagy hajók Londonig, a világ legnagyobb kikötőjéig feljárnak.) *Humber, Severn.* (A kiejtést gyakoroljuk.) Írországból a legnagyobb folyóvíz a *Shannon.* (Képet szemléltetünk a Themse hajókikötőiről.) Ezután összehasonlítjuk Nagy-Britannia vízrajzát hazánkéval: nálunk a folyók hosszabbak és mind befelé folynak, ott rövidebbek és kifelé folynak a tengerbe. Nagy haszon ez, mert az ország belsejét összeköti a világ országútjával, a tengerrel. Mutassátok meg a falitérképen is a folyóvizeket! (Tájé-

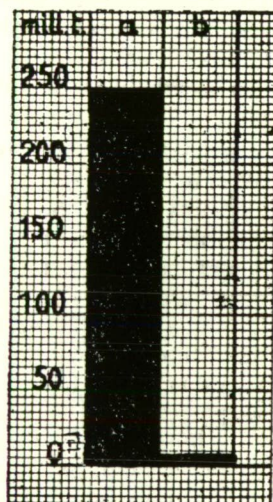
kozódás gyakorlása.) Megemlítjük még Skócia jégvájta tavainak keletkezését.

#### *Összefoglalás.*

6. *Növényzet.* A nedves éghajlat bőven ellátja csapadékkal az *erdőséget*. A természetes növényzet sok helyen érintetlenül ma is megvan, (ősparkok), nem állították be mindenütt mezőgazdasági művelésre. (Nincs is erre szükség, mert a szükséges mezőgazdasági termékeket behozzák s ezek árát a kivitt iparcikkek bőven fedezik.) Az északi tájakon igen kevés a fa. (Viharos szelek akadályozzák meg az erdők megtelepülését, bár csapadék bőven esik.)

*Házi feladat.* Ábrázold az oszlopokban az évi széntermelés mennyiségét:

- a) Nagy-Britanniában 250 millió tonna,
- b) Csonkamagyarországon 7 millió tonna.



2. ábra.

→ 7. *Ásványok.* Milyen tényezők teremtették meg a nagybritanniai ipart? Közösén megállapítjuk, hogy az őshegységekben nagyon sok ásványi anyag van, ez az alapja a bányászatnak és az iparnak. Egy vázlatos ásványtérképről leolvassuk, hogy legfontosabb ásványi termék a szén és a vasérc. *Ez az ország Európának leggazdagabb szénterülete.* Szinte megmérhetetlen mennyiségű, kitűnő, nagy fűtőértékű (régii) kőszene van. Az évi termelés mennyisége kerekén 250 millió tonna. (Kiszámítjuk, hogy ez a mennyiség egyszerre felhalmozva és 20 tonnás vasúti kocsikba rakva, több mint százezer km hosszú vonatot alkotna.

Egy összehasonlító grafikonban ábrázoljuk Nagy-Britannia és Csonkamagyarország évi széntermelését.) (L. 2. ábra.) Ennek a

rengeteg anyagnak az elszállítása és a vasérccek feldolgozása, az iparcikkek termelése igen élénk gazdasági életet és nagyméretű forgalmat teremtett.

**III. Összefoglalás.** A tanult anyagot a tárgyalás sorrendjében összefoglaljuk s az egyes földrajzi tényezők között a kapcsolatokat megerősítjük. Gyakoroljuk a térképen a tájékozódást (felszíni tájak, folyók).

*Udvarhelyi Károly*

## Mennyiségtan.

### Kamatszámítás.

6. óra.

*A kamat kiszámítása képlettel.*

**I. A házi feladat számonkérése.**

1. példa. Mennyi kamatot hoz 700 P 4·5%-kal november 7-től március 12-ig? ( $n=23+90+12=125$ .)

100 P	1 év	4·50 P
700 „	„ „	31·50 „
	90 nap	7·875 „
	30 „	2·625 „
	5 „	0·437 „
	125 „	10·937 „ ; <u><math>k \sim 10·94</math> P.</u>

Ki határozta meg másképen a kamatot? Hogyan?

2. példa. Aug. 2-án 814 P-t adtunk kölcsön 6%-ra. Mennyit kapunk vissza a kamattal együtt dec. 31-én? ( $n=28+120=148$ .)

1 év	1%	8·14 P
1 „	6 „	48·84 „
120 nap		16·28 „
24 „		3·256 „
4 „		0·542 „
148 „		20·078 „ ; <u><math>k \sim 20·08</math> P.</u>

Dec. 31-én a kamattal együtt 834·08 P-t kapunk vissza.

Ki számította ki másképen a kamatot? Hogyan?

Milyen eljárással határoztuk meg mindkét példában a kamatot? (Következtetéssel.) Miből indultunk ki? (100 P 1 évi kamatából, vagy pedig a tőkének 1 évi 1%-os kamatából.)

**II. Célkitűzés.**

A kamatot a következtetésen kívül még más eljárással is ki lehet számítani. Ismerkedjünk meg ezzel is!



### III. Az új anyag feldolgozása.

Mennyi 720 P-nek 4%-os kamata 3 évre? 5 hónapra? 80 napra?

Feladatunk három kamat meghatározása. Következtetni fogunk most is, de a műveleteket az egyes lépésekben nem fogjuk elvégezni, hanem csak jelölni.

Hogyan kapjuk 720 P-nek az 1 évi 1%-os kamatát? (A tőkét elosztjuk 100-zal.) Jelöljük ezt! Ebből hogyan kapjuk az 1 évi 4%-os kamatot? Írjuk ezt az előbbi kifejezés alá! Hogyan kapjuk a 3 évi 4%-os kamatot? Írjuk ezt az előbbi sor mellé! — Hányszor kevesebb az 1 hónapi kamat az 1 évi kamatnál? Mit kell csinálnunk az 1 évi kamattal, hogy az 1 hónapit kapjuk? Ha az 1 évi kamat kiszámításakor a tőke és a kamatláb szorzatát 100-zal kellett osztanunk, mennyivel kell a szorzatot osztanunk, hogy az 1 hónapi kamatot kapjuk? (1200-zal.) Hogyan kapjuk most az 5 hónapi kamatot? Fejezzük ki! — Hogyan kapjuk az 1 napi kamatot az 1 évi kamatból? Az 1 napi kamat meghatározásához tehát mennyivel kell a 720.4 szorzatot osztanunk? (100 : 360 = 36000-rel.) Fejezzük ki a 80 napi kamatot az 1 napi kamatból!

1 év	1%	$\frac{720}{100}$				
1 év	4%	$\frac{720 \cdot 4}{100}$		3 év	4%	$\frac{720 \cdot 4 \cdot 3}{100}$
1 hó	4%	$\frac{720 \cdot 4}{1200}$		5 hó	4%	$\frac{720 \cdot 4 \cdot 5}{1200}$
1 nap	4%	$\frac{720 \cdot 4}{36000}$		80 nap	4%	$\frac{720 \cdot 4 \cdot 80}{36000}$

Mit ad meg a jobboldali három kifejezés? (Hogyan kell a 3 évi, 5 hónapi, 80 napi kamatot kiszámítani.) Számítsátok ki a három kamatot! (86.40 P, 12.— P, 6.40 P.)

Ha a számadatok helyett jelentésüket (tőke; kamatláb; évek, hónapok, napok száma) mondjuk, hogyan kapjuk a kamatot évekre? hónapokra? napokra? Jelöljük a tőkét t-vel, a kamatlábat p-vel, az időt é-vel, h-val, n-nel és fejezzük ki a kamatot!

$$k_e = \frac{t \cdot p \cdot \epsilon}{100} ; \quad k_h = \frac{t \cdot p \cdot h}{1200} ; \quad k_n = \frac{t \cdot p \cdot n}{36000}$$

Ezek a kamat kiszámításának képletei. Könnyű megjegyezni őket: a számlálóban van a kamatot meghatározó három mennyiség — a tőke, a kamatláb és az idő — szorzata; évek esetén 100-zal, hónapok esetén  $12 \times 100 = 1200$ -zal, napok esetén  $360 \times 100 = 36000$ -rel kell a szorzatot osztani.

Ha a képletekben a kamatlábat és az időt felcseréljük, a következő alakot kapják:

$$k_t = \frac{t \cdot \epsilon \cdot p}{100} ; \quad k_h = \frac{t \cdot h \cdot p}{1200} ; \quad k_n = \frac{t \cdot n \cdot p}{36000}$$

Mi a képlet alapján való számítás előnye?

#### IV. Alkalmazás.

1. Mennyi kamatot hoz 715 P 8 hónap alatt 5%-kal?

Melyik képletet kell alkalmaznunk? Írjuk fel a képletet és helyettesítsük be a megfelelő értékeket!

$$k = \frac{t \cdot h \cdot p}{1200} = \frac{715 \cdot 8 \cdot 5}{1200} \quad \left| \quad \begin{array}{r} 715 \times 8 \\ \hline 5720 \times 5 \\ \hline 28600 : 1200 = 23.833 \\ 268 : 12 \end{array} \right.$$

$k \sim 23.83 \text{ P.}$

Hogyan lehetett volna a számítást egyszerűbben elvégezni? ( $715 \times 40$ , stb.).

2. Mennyi 1076.80 P-nek 7%-os kamata márc. 13-tól nov. 20-ig? ( $n = 17 + 210 + 20 = 247$ .)

$$k = \frac{t \cdot n \cdot p}{36000} = \frac{1077 \cdot 247 \cdot 7}{36000}$$

$k \sim 51.73 \text{ P}$

3. Mennyit kamatozik 420 P 6%-kal okt. 10-től dec. 31-ig?

Mennyi a napok száma? (80.) Számítsa ki mindenki magában a kamatot! Először számítsátok ki következtetéssel, majd képlettel! ( $k \approx 5.60 \text{ P.}$ )

#### V. Összefoglalás.

Hányféleképpen tudjátok most már a kamatot kiszámítani? (Következtetéssel és képlettel.) Miből indulhatunk ki a következtetésnél? Hogyan számíttuk ki a kamatot képlettel? Mondd el te is a három képletet!

#### 7. óra.

A kamat kiszámítása képlettel.  
(Óravázlat.)

#### 1. A házi feladat számonkérése.



1. példa. Mennyi 76·80 P-nek 3 évi 4·5%-os kamata?

$$k = \frac{76 \cdot 80 \cdot 3 \cdot 4 \cdot 5}{100} \sim 10 \cdot 37 \text{ P.}$$

2. példa. Mennyit kamatozik 1100 P 6%-kal 2½ hónap alatt?

$$k = \frac{1100 \cdot 6 \cdot 70}{36000} \sim 12 \cdot 83 \text{ P.}$$

## II. Fejszámolás (következtetéssel).

1. Mennyi 900 P 2 évi 5%-os kamata?
2. Mennyi 600 P 7 hónapi 4%-os kamata?
3. Mennyi 50 P-nek 6%-os kamata 132 napra?

## III. Írásbeli számolás.

(Amennyiben lehetséges, a következő példákban már egyszerűsítést alkalmazunk.)

1. Mennyi 2300 P 8 hónapi 5%-os kamata?

$$k = \frac{2300 \cdot 8 \cdot 5}{1200} = \frac{23 \cdot 2 \cdot 5}{3} = \frac{230}{3}$$

$$\underline{k \sim 76 \cdot 67 \text{ P.}}$$

2. Mennyi kamatot hoz 2500 P 6%-kal okt. 11-től dec. 29-ig? ( $n=19+30+29=78$ .)

$$k = \frac{2500 \cdot 78 \cdot 6}{36000} = \frac{25 \cdot 13}{10}$$

$$\underline{k \sim 32 \cdot 50 \text{ P.}}$$

3. Mennyit kamatozik 90 P 7%-kal 83 nap alatt?

$$k = \frac{90 \cdot 83 \cdot 7}{36000} = \frac{581}{400} \sim 1 \cdot 45 \text{ P.}$$

4. Júl. 16-án kölcsönkapunk 660 P-t 5%-ra azzal a feltétellel, hogy dec. 31-én az esedékes kamaton felül a tőkéből is törlesztünk 300 P-t, a következő év jún. 30-án pedig a fennmaradt összeget is ki kell fizetnünk. Feladat?

5. Valakinek aug. 10-én 720 P-t, okt. 30-án 100 P-t adtunk kölcsön 4%-ra. Az illető adósságát dec. 30-án fogja kifizetni. Feladat?

## IV. Házi feladat kijelölése.

Krix Márton.

# Geometria.

## A megfigyelési feladatok.\*

A geometria korszerű tanításában a megfigyeléseknek igen fontos szerepük van. A megfigyelések arra nevelik a tanulókat, hogy környezetük formavilágát saját tapasztalataik és szemlélődéseik alapján megismerjék, azok alaki tulajdonságait észrevegyék, a rajtuk mutatkozó törvényszerűségeket megállapítsák s végül, hogy az egyes geometriai alakokat célszerűségi (hasznossági) és esztétikai szempontból elemezni és értékelni tudják.

A megfigyelési feladatok a mértan tanítását a való élettel kapcsolják egybe. Rendesen, mint a tanítást előkészítő feladatok jönnek számításba s különös jelentőségük abban van, hogy a tanulók érdeklődését cselekvő szemlélettel és ténykedéssel már eleve a tárgyalandó problémához kapcsolják.

A polgári iskolába lépő tanuló már az elemi iskolában is tanult geometriát. A tanteremben, az iskola épületében és az iskola kertjében lévő tárgyak mind alkalmasak geometriai megfigyelésekre. A legtöbb megfigyelésre alkalmas tárgy azonban nincs meg az iskolában s így azokat a tanuló érdeklődésének felkeltésével s a tanulók tapasztalataim és megfigyeléseim át környezetük formavilágából kell az iskolába behozni.

A felnőttek legnagyobb része könnyen halad el a természet és a környező világ alakjai mellett, mert a formák megfigyelésére és értékelésére iskolai nevelésükben semmi irányítást nem kaptak.

Éppen azért a tanulókat tervszerű fokozatos munkával a megfigyelésekre rá kell nevelni. Ez abból áll, hogy a tanórákon a tanítási eljárás a tanulók szemléleteihez, illetőleg megfigyeléseihez igazodik s hogy az egyes tanítási órák végén a tanulóknak rövid útmutatásokat adunk arra nézve, hogy a következő tanórára, a tárgyalandó problémával kapcsolatban környezetük geometriai alakjai közül melyiket és annak milyen tulajdonságait figyeljék meg.

A megfigyelések vonatkozhatnak az alakok egyes külső tulajdonságainak (lapok, élek, csúcsok, szögek) szemléletére, kapcsolatban lehetnek a tárgyak nagysági viszonyainak megítélésével, mérésekkel, becslésekkel, vázlatos rajzok elkészítésével, vagy lehetnek u. n. tudakozódó feladatok is, mikor a geometriai formákat mutató tárgyak vagy alkotások anyagával összefüggésben szereztetünk be az elkészítés módjára, a fajsúlyra, az anyag értékére, vagy a munkadíjakra vonatkozó adatokat.

---

\* Mutatvány: Kratoch Dezső: *A geometriai tanításának vezérkönyve I. r. c. műből.* (A Gyakorló Polgári Iskola Könyvtárának XVIII. kötete.)

Végül a megfigyelések vonatkozhatnak a geometriai formákat mutató természeti tárgyaknak és az emberi kéz által készített ipari tárgyaknak, vagy egyéb műalkotásoknak alakítani, hasznosági és esztétikai szempontból való megvizsgálására és értékelésére.

A megfigyelésekre természetesen az egyes tanórákon a tanítással kapcsolatban is gyakran felhívjuk a tanulók figyelmét, bár a megfigyelések elsősorban olyan tárgyakra és tényekre vonatkoznak, melyek csak iskolán kívül észlelhetők.

Éppen azért a megfigyelések tervszerű irányítására különösen az osztálykirándulások a legalkalmasabbak. Itt van nagyszerű alkalom arra, hogy a szaktanár a község a város és környezetének formavilágára a tanulók figyelmét felhívja, azok tudatos szemléletére és a formáknál mutatkozó törvényszerűségek átértésére őket ránevelje. Éppen úgy kívánatos, hogy a tanulókkal egyes geometriai szempontból fontos ipari műhelyeket (asztalos, kádár, ács, esztergályos, bádogos stb. műhelyt) is meglátogassunk, ahol a tanulók a tárgyak anyagával, az elkészítés módjával, továbbá az anyaggal és annak feldolgozásával kapcsolatban egyes reális adatokkal (méretekkel, fajsúllyal, egységárakkal) ismerkednek meg, s ahol éppen a gyakorlati pályákra készülő polgári iskolai tanulók az ipari vagy kereskedelmi pályák értékelésére és megbecsülésére kaphatnak életszerű buzdításokat.

A megfigyelésekre igen alkalmas feladat összeállításokat Vorpahl és Pickel művei, a hazai tankönyvek közül pedig Szenes Adolf mennyiségtani tankönyvei tartalmazznak.

Az alábbiakban közlünk néhány meghatározott problémakörrel kapcsolatos megfigyelési feladatsorozatot: \*

#### *1. Az egyenes vonal.*

1. Keressetek egyenes vonalat könyveiteken, a füzeteken, a tanteremben, az utcán a lakásokban, a kertben, a mezőn.

2. Hogyan húzzunk az iskolában egyenes vonalat.

3. Figyeljétek meg, hogyan húz a kertben az ágyások és a virágágyszekítések a kertész egyeneseket.

4. Figyeljétek meg, hogyan húz az ács, a kőműves, a szobafestő egyenes vonalat.

5. Figyeljétek meg az egyenes vonalaknak a vasúti pályán.

6. Melyek azok a nagybetűk, melyekben csak egyenes vonalak vannak.

7. Figyeljétek meg az egyenes vonalak egymáshoz való helyzetét.

8. Keressetek párhuzamos egyeneseket a tanteremben, odahaza.

9. Figyeljétek a vonalak irányára, figyeljétek meg és írjátok le a vízszintes és függőleges vonalak megvizsgálására szolgáló eszközöket stb.

---

\* V. Ö. Vorpahl und Pietzker: Lebensvolle Raumlehre für Volksschulen. 3. Aufl. Langensalza.

## 2. A kerítésfal és a kapu.

1. Becsüld meg házatok kőkerítés-falának a hosszát, szélességét és magasságát.

2. A normál-tégla méretei: 29—14—6'5 cm. Mennyi téglára kell a kerítéshez, ha a vakolatra a téglát  $\frac{1}{6}$ -ét számítjuk.

3. Mekkora a kőkerítésnek a nyomása a földfelületre, ha a téglák súlya 1'6.

4. Becsüld meg és mérd meg a kapu pilléreinek hosszúságát, szélességét és magasságát. Mennyi a súlya a két pillérnek, ha azok tetején egy-egy homokkőből készített gömb van. (A homokkő fs. = 2'5.)

5. Mennyi deszkát használtak fel a kapu ajtajára? Mennyibe került az ajtó befestése?

6. Vázoljuk fel az ajtó díszítéseit.

7. Készítsünk homlokrajzot a kapuról és pilléereiről.

8. Soroljatok fel néhány olyan épületet, melyeknek szép kapujuk van. Elemezzétek a kapun lévő díszítő rajzokat.

## 3. A henger.

1. Irjuk le a hengert.

2. Soroljuk fel környezetünk hengeralakú tárgyait, s vizsgáljuk meg azokat célszerűségi (hasznossági) és esztétikai szempontból.

3. Vágjunk ki keménypapírból egy kört, középpontjába erősítsünk be egy vékonyabb keményfa pálcikát. Most vegyünk kézbe a már kivágott körrel egybevágó egy másik kört is, majd mutassuk meg, hogyan keletkezik a henger a második kör lapnak az alapsíkkal való párhuzamos eltolása által.

4. A két kör lap, egy szilárd tengely és vékony zsinetek felhasználásával készítsük el a henger élvázát.

5. Plasztilin (anyag) hengeren mutassuk meg a henger síkmetszeteit.

6. Figyeljük meg, hogy állítja elő a fazekas, az esztergályos és a fém-esztergályos a hengert, mint forgástestet.

7. Keletkeztessük a hengert, mint forgástestet, egy kemény téglalapú kartonlap felhasználásával.

8. Hogyan számítjuk ki a henger palástjának, az egész hengernek a felületét?

9. Miért kell a henger köbtartalmát a hasáb köbtartalmának kiszámítása-kor követett eljárással megállapítani?

10. Hasonlítsuk össze a hasábokat és a hengert egymással.

## 4. Körhinta a nagy vásáron.

1. Mekkora földfelületet takar, mennyi helypénzt kell fizetni?

2. Irjuk le, milyen alakú részekből áll.

3. Mennyi vászon szükséges a tetőzethez és a hengeralakú rész köpenyéhez?

4. Mekkora utat tesz meg a ló minden körforduláskor?

5. Rajzoljuk le 1'50 léptékkal a körhinta keresztmetszetét.

## 5. A mi petróleumos kannánk.

1. Irjátok le, milyen alakú testekből áll.

2. Rajzoljuk le a keresztmetszetét 1:4 léptek szerint.

3. Készítsük el 1:4 léptekkel a kanna pontos hálózátát.

4. Mennyi bádógot használ fel a bádógos a kanna alapjához, a köpenyéhez, a hengeres zárólaphoz és a kifolyó csőre? Vegyük számításba a karcokat is. (Karcnak nevezzük a hálózat összeragasztásához szükséges anyag-többletet.)

5. Mennyi drót szükséges a kanna füléhez?

6. Tudakozódjunk a bádóg ára és a munka felől. Számítsuk ki, mennyibe kerülne a kanna?

7. Mennyi petróleum fér a kannába?

8. Mennyit fizetünk a kereskedőnek, ha a kannát petróleummal teletöltjük?

Amint látjuk, a megfigyelési feladatok részben a tanítás előkészítésével, részben a tanítással vannak kapcsolatban, más-kor meg házi feladatok alakjában, mint gyakorlati feladatok szerepelnek.

Nagyon célszerű, ha a tanulóknak a megfigyelések bejegyzésére külön kis naplójuk van s egyben megvannak azok az eszközök is (ceruza, zollstock, pióm, zsinag, stb.), melyek a megfigyelési adatok lerögzítésére nélkülözhetetlenek. A megfigyelésekkel kapcsolatos adatok, rajzok és egyéb bejegyzések azonban mindig kerüljenek bele a rendes munkanaplóba is.

A tanulók előzetes megfigyelései bármennyire is fontosak a tanítás szempontjából, eleven értékke akkor válnak, ha azokat, az egyes tanórákon, a tárgyalandó feladatokkal kapcsolatban, a tanár tervszerű megbeszélésekkel el is mélyíti.

Itt ell kiigazítani az esetleges tévedéseket, s a megfigyelések eredményeit nevelői szempontból is értékes ismeretanyaggá itt kell átalakítani.

A megfigyelési feladatoknak nevelő ismeretanyagokká való átfarmálásában a szaktanárra különösen akkor vár fontos feladat, amikor a geometriai formákat mutató tárgyakat és alkotásokat alaktanilag, további hasznossági és esztétikai szempontból is értékelni kívánja.

A geometriai alakú emberi alkotások és természeti tárgyak alaktani, hasznossági és esztétikai vizsgálata a geometria újszerű tanításának egyik fontos és általában elfogadott elve. Enek a gondolatnak tulajdonképpen Herbart jeles követője: Ziller az elindítója, újabban pedig Vorpahl és Pickel s főleg Zeissig a képviselői.

Zeissig idevonatkozó két kötetes munkájában ezt az elvet az összes geometria alakokkal kapcsolatban gyakorlatilag is feldolgozta.

Zeissig a geometria tanításakor abból a helyes elvből indul ki, hogy a 10—14 éves tanulóknak a tudományos alapelven felépülő geometriát még nem lehet tanítani. Az ilyen mér-

tantanítás a tanulóra nézve unalmas, mert őt ebben a fejlődési ciklusban az alakok csak annynyiban érdeklik, amennyiben azok az ő környezetvilágából valók. A valóság a mértanítás egyik erőssége, azért annak a hazai (szülő) földben kell gyökereznie, s a környezet, az élet természetes alakjaival kell összefüggésben lennie. A tanuló érdeklődése ebben a korban a konkrétumokhoz kapcsolódik, az érdekli, ami a szeme előtt van, ami könnyen hozzáférhető. Az elvont geometriai törvényszerűségek átértésére a tanuló csak lassankint és fokozatosan nevelhető.

A geometria kezdőtanításában tehát a tárgyi és geometriai képzeteket össze kell kapcsolni. Így lesz a geometriai tanítás eleven, gyakorlati, a szemléletek így lesznek élethűek, a közvetlen szemléletből s a tapasztalatból lehozott ítéletek pedig világosak és érthetők.

A fenti elvek alapján Zeissig a geometria tanításában mindig tárgyi ismeretekből indul ki, amikor a tanár és tanulók a tárgyalt geometriai alakokat mutató természeti testeket, valamint az ember által készített használati tárgyakat, eszközöket, technikai és művészeti alkotásokat a mértani alaktan, célszerűség (hasznosság) és szépség (díszítés) szempontjából is megvizsgálják.

Zeissig az ilyen tárgyalásokban az *ismeretszerzés* alábbi *három fokozatát* különbözteti meg: a) *Szemlélet*. A tárgyak szemléltetése. A tárgyak alaki tulajdonságainak szemlélete. b) *Gondolkodás*. Összehasonlítás, általánosítás, az egyes fogalmak levezetése. c) *Alkalmazás*.

A szemlélet fokán a tárgyalandó alakokkal kapcsolatban, a tanuló érdeklődési körének és környezetének megfelelően néhány jellegzetes tárgyat (műalkotást) mutat be.

A bemutatott tárgyak alaki szemlélete után azok összehasonlítása, különböző és egyező tulajdonságainak megállapítása, majd a fogalom elvonása következik. (Gondolkodás.) A helyes fogalomalkotáshoz az is hozzátartozik, hogy a lehozott igazságokat és szabályokat a tanulók megfogalmazzák s rövid, jellegzetes mondatokban (vagy jelekben) megrögzítsék.

Az alkalmazás fokán a tanulók felsorolják azokat a természeti tárgyakat és műalkotásokat, melyek a tárgyalt alakokhoz hasonlítanak, esetleg utasítást adunk arra nézve, hogy a tanórán szerzett ismereteket újabb megfigyelésekkel kiegészítsék.

A tanár és tanuló kölcsönös megbeszélései alapján az alkalmazási fokon jönnek szóba azok a tárgyalások is, melyek a felsorolt tárgyak célszerűségi és esztétikai értékelésére vonatkoznak. A tanításnak ez a harmadik foka betetőzője az ú. n. gondolkozó szemléletnek, mikor a tanuló belátja, hogy a természeti testek és az ipari, technikai és egyéb műalkotások alakja általában függ az anyagtól, a természeti törvényektől, a test

oéljától és az ember esztétikai értékelésétől. Így látja be a tanuló, hogy a geometriai alakok sokféleségében is bizonyos törvényszerűség és egység uralkodik s így értékeli majd a geometriai alakok hasznosságát és szépségét.

A geometriai alakok elkészítésével rajzbeli és testbéli ábrázolásával és a reájuk vonatkozó számításokkal természetesen Zeissig is még külön foglalkozik.

Alábbiakban leírunk egy jellegzetes példát, amely egyfelől a Zeissig által alkalmazott ismeretszerzési három fokozat alkalmazását, másfelől a geometriai alakok célszerűségi és esztétikai értékelését mutatja.

A henger leírásával kapcsolatban pl. az említett elvek a következőképen érvényesülnek.\*

Tárgy: *A henger leírása.*

*I. fokozat. Szemlélet. A) A hengeralakú tárgyak szemlélete.* Felidézzük az úthengert, a szántóföldi hengerelőt és az építő játékdobozban előforduló hengert. (Szemléltetés itt nem is szükséges, mert ezeket a tárgyakat a tanulók mind ismerik).

*B) Alaki szemlélet.* A bemutatott tárgyakon 1) a henger lapjainak, 2) a henger éleinek, 3) a fellépő szögeknek, 4) a henger csúcsainak megfigyelése. 1) *Lapok:* a) A lapok helyzete és neve: a hengerelő-lap, a jobboldali és baloldali lap (oldallapok). b) A lapok száma: 3. c) Az egyes lapok iránya: az oldallapok függőleges irányúak, a hengerelő-lap hajlított. d) A lapok egymáshoz való helyzeté: a jobb és baloldali lap párhuzamos, az oldallapok a hengerelő lapjára merőlegesen állanak. e) A lapok nagysága: a két oldallap egyenlő egymással; az oldallapok kisebbek, mint a hengerelő lapja. f) A lapok alakja: a két egyenlő oldallap: körlap, a hengerelő lapja felcsavart téglalap. 2) *Élek:* a) Az élek fekvése és nevük: 1 jobb és 1 baloldali él van; egy-egy él egyaránt éle az oldallapnak és a hajlított felületnek. Mind-egyik él az oldallap kerületével egyenlő. b) Az élek nagysága egymáshoz viszonyítva: az élek egyenlők egymással. (Mérés fonál segítségével.) 3. *Szögek* Az oldallapok a hengerelő lapjára merőlegeseek. 4. *Csúcsok.* A hengerek nincsenek sarkai.

*II. Fokozat. Gondolkodás.* 1. A szóban levő hengeralakú tárgyak összehasonlítása: a) a különböző, b) az egyező tulajdonságok megállapítása. 2. Általánosítás, a fogalom tartalmi jegyeinek megállapítása.

1. *Különböznek nagyságban:* a legnagyobb az úthenger, legkisebb a játékdoboz hengere; anyagukban: az úthenger vasból, a szántóföldi henger fából, a játékdoboz hengere kőből van; színükben: az úthenger fekete, a szántóföldi hengerelő barna, a játékdoboz hengere piros vagy sárga; használatukban: az úthenger az utak egyenesítésére, a szántóföldi henger a szántóföldek göröngyeinek szétválasztására, a játékdoboz hengere szórakozásra szolgál.

Viszont *meggyeznek* abban, hogy a mind a három tárgyat 3 lap hatá-

\* V. ö. Zeissig: Präparationen für Formenkunde als Fach an Volksschulen. 2. Teile. Langensalza.

rolja, melyek közül kettő egymással párhuzamos és egybevágó sík lap, a harmadik pedig egyirányban hajlított görbe lap. Mind a három hengernek két egyenlő éle van. Az oldallapok a görbe lapra egyaránt merőlegesek, végül egyik hengernek sincs csúcsa.

2. A gondolkodás második foka az *általánosítás*, azaz a közös fogalom tartalmi jegyeinek megállapítása, illetőleg a *fogalom definálása*.

Mind a három tárgynak ugyanaz az alakja. Az ilyen alak neve: henger. Hengernek nevezzük azt a testet, melyet két párhuzamos és egybevágó görbevonaló síklap és egy irányban hajlított görbe lap határol. A hengernek két egyenlő hosszúságú éle van. A hengernek nincsen csúcsa. (A henger síklapjait **egyenlőre** nem neveztük meg, mert Zeissig könyve a kört, mint a hengertől elvont idomot, csak a henger után tárgyalja.)

**III. Fokozat.** Most az ismeretszerzés harmadik fokozata: az *alkalmazás* következik.

Erre vonatkozólag, ha ezt az anyagot a következő órán tárgyaljuk, a mai órán, ha pedig most tárgyaljuk, már az előző órán kaptak a tanulók megfigyelési feladatokat. Pl. ilyen formában: keressetek olyan tárgyakat, melyek hengeralakúak és gondolkozzatok azon, hogy miért van ezeknek a tárgyaknak ilyen alakjuk.

Az alkalmazás fokán a tárgyalás menete a következő:

Itt van előttünk az agyag, hengert kell alakítanunk. A tanulók megállapítják, hogy a henger mindenütt egyenlő vastag. (A henger első tulajdonságának megállapítása.)

Miért hajtjuk a rajzpapírt vagy a nagyobb képeket hengeralakúra? Hogy ne keletkezzék törés. Miért nem keletkezik törés? A henger görbe lapja nem más, mint egy irányban hajlított téglalap. (A henger egy másik tulajdonságának megállapítása.)

Most felsorolztatjuk a tanulókkal az általuk megfigyelt hengeralakú tárgyakat. A felsorolásban a tanár irányítása bizonyos rendet teremt.

A templomok hajóiban, egyes nagyobb termekben, az épületek kapujában, hengeralakú oszlopok vannak. Hasonlítsuk össze ezeket a hengereket a már említett hengeralakú tárgyakkal. (Vannak fekvő és álló hengerek.)

További kérdésünk: Mennyiben hengeralakúak egyes asztallapok, az érmek, a pénz. Az ilyen alacsony hengereket korongoknak nevezzük.

Keressetek olyan tárgyakat, melyek éppen a korongok ellentétei. A hosszú (magas), de csekély vastagságú hengerek, mint az oszlopok, a rudak, botok, drótok, fonalak.

Nevezetek meg olyan hengeralakú tárgyakat, melyek üresek. Ilyenek a lámpa üvege, a csövek, a pohár, a befőttes üveg, a fazékok, lábasok, vödörök, kádak, konzervdobozok, a legtöbb növény szára, a csontok, stb. Hasonlítsuk ezeket a hengereket össze az előbbiekkal. Az előbbiek tömör, az utóbbiak üres hengerek.

Most vizsgáljuk meg a hengeralakú tárgyakat rendeltetésük szerint:

a) *vannak mozgó hengeralakú tárgyak*, pl. a szántóföldek és az utak hengerei, a nyújtófa. Mennyiben alkalmasak ezek ilyen célra. Görbe lapjuk mindig egy vonalban érinti a síkot, ezért a súrlódás kicsi, könnyen gördülnek, az alattuk lévő tárgyra egyenletes nyomást gyakorolnak. Nehéz tár-



gyak tovább gördítése hengeres talpon. Hogyan mozog a kerék? A mozgó hengerek vagy tova gördülnek, vagy egy helyben mozognak.

b) *A hengeralakú oszlopok nagy terhek tartására, egyensúlyozására szolgálnak.* Ilyen célra a hengeralakok a legalkalmasabbak, mert a nyomás ellensúlyozása a köralakú keresztmetszet mellett a legnagyobb. A nyomás az oszlopok vastagságával arányos, s minden irányban egyenletes. A pincék, hidak és alagutak belső boltozata, rendszeren félhenger alakúak. Az ilyen boltozatok majdnem olyan terhet bírnak el, mint a megfelelő tömör hengerek.

c) *A hengeralakú tárgyak könnyen kezelhetők.* Az érepenzdarabokat hengeres alakba rakják. Az egyenlő magasságú pénzoszlopokon lévő pénzmenyiség könnyen megszámlálható. A palavessző, a ceruza, a tollszár, az ásó, a lapát, a gereblye nyele rendszeren hengeres, mert ezeket a tárgyakat így könnyebb fogni és kezelni. A plakátoszlopok a városban rendszeren hengeralakú. A hirdetéseket könnyű rájuk ragasztani s azok bármely oldalról olvashatók. A poharak, befőttes üvegek, lábasok, fazekak, vödörök, kádak, kosarak: üres hengeralakúak. Tisztításuk, kiürítésük és kezelésük így a legkönnyebb. Ezért ilyen alakú a lámpaüveg is.

A csövek a házakban és gyárakban, a víz, gáz, a levegő, a füst és a por továbbvitelére hengeralakban a legalkalmasabbak. A hengeralakú tokokban könnyű az okmányokat, képeket elhelyezni. A dob szintén henger (korong) alakú, mert így könnyebb azt tartani és hordozni.

d) *A hengeres oszlop azonban nemcsak mint célszerűségi (hasznossági) forma jön figyelembe.*

A templomok, színházak, középületek, egyes nagyobb paloták, vagy díszesebb házak hengeralakú oszlopai, mint díszítő elemek is fontossággal bírnak. (Dór, jón és korinthuszi oszlopok.) Nevezzünk meg városunkban olyan épületeket, ahol ilyen oszlopokat láthatunk. Mi jellemzi a dór, a jón, a korinthuszi oszlopokat?

Mindezekből megállapítható, hogy nem véletlen az, hogy a földön hengeralakú tárgyak vannak.

*A hengeralakú tárgyakat a szükségszerűség hozta létre. A hengeralakú tárgyak mint célszerűségi (hasznossági) és díszítő formák fordulnak elő. A hengeralakú tárgyak egyaránt célszerűek és szépek.*

Zeissignek fenti felfogását, hogy a mértani ismeretek megszerzését mindig konkrét tárgyakhoz kapcsolja, többen kifogásolták. Vannak sokan (Pickel, Engel, Wilk stb.) kik a mértani ismereteket külön választják az alkalmazástól, illetőleg a tiszta geometriai ismereteket és gyakorlati alkalmazásokat úgy kapcsolják egybe, hogy a tanítás ugyan gyakorlati példákból indul ki, de a mértani fogalmakat a tanulók a megfelelő testmodelleken, illetően rajzon tanulják meg. Bizonyos, hogy a mértani tulajdonságok így, minden más, az anyagtól is függő tulajdonságtól elkülönítve világosabban és tisztábban érvényesülnek, míg a sok tárgyi ismerettel kapcsolódva ellaposodnak.

*Ilyen értelemben tehát az a helyes, hogy a tanuló környezetéhez tartozó tárgyak bemutatásával és elemezésével állapítjuk meg az egyes geometriai fogalmakat. Az elponás szolgáltatja a mértani alak képzetét, de amelyet most már kész testmodelle-*

ken, vagy rajzban elkülönítünk a tárgytól, hogy azokon az alakra vonatkozó törvényszerűségeket a szemlélet és kísérletek által az anyagtól függetlenül megállapíthassuk. A testek és idomok keletkeztetése és tulajdonságainak megállapítása után következhet csak az egyes geometriai alakoknak a természetben és a környezetben való felkeresése, majd célszerűségi és esztétikai szempontból való méltatása és értékelése.

Leghelyesebb, ha a polgári iskola geometriai tárgyalásoknál is ezt az utat követjük.

Végül itt kell megemlékeznünk a mértan tanítás egyik különös szempontjáról, melyet *alakközösség* (Formengemeinschaften) néven ismerünk. Schmidt és Martin a megvalósítói. Ide vonatkozó elveiket a német polgári iskolák (Mittelschule) részére írt három köteles tankönyvükben mutatták be gyakorlatilag. Schmidt és Martin lényegében Zeiller és Zeissig elveinek hatása alatt és azoknak továbbfejlesztésével jutottak el az alakközösség elvéhez.

Alakközösségen a mértanban az emberi életközösség szempontjából együvé tartozó geometriai alakokat mutató természeti tárgyakat és műalkotásokat értjük. Martin és Schmidt ezen az alapon a természeti tárgyakat és az emberek által készített műalkotásokat az emberből kiindulva koncentrikus csoportokba osztották s a geometriai fogalmak egymásba kapcsolódó fogalomrendszerét az egyes formaközösségeken belül felépítő tárgyakról vonták le.

A formaközösségek egyes csoportjai a következők: 1. *A lakóhely.* A lakóház, a szoba, a padló, a falak, az ablakok, az ajtók, a pince, a tető, a lépcső, a létra; a templom, a torony, a toronyóra, a kerek és csúcsíves ablakok. 2. *A határ.* A mező, a rét, a szántóföld alakja és nagysága; a kocsi, a kocsi oldala, a kerék, a tengely, a küllő; az eke, borona, a henger; az erdő, a fák alakja és nagysága, a hasábfá, az ölfá. 3. *A termelési helyek.* Ipar, műhely, a gépek és részei, víztartók, hengerek, tölcések, gyárkémények; közlekedési utak, vasúti töltések, hidak. 4. *A föld.* A látóhatár, az égtájak, a földövek.\*

A hazai mennyiségtani irodalomban a Jung-féle életközösségi elv ösztönözte Dr. Goldziher Károlyt és Dr. Cserhalmy Ágost is akkor, mikor a háború előtt a gazdasági, ipari és kereskedelmi élet tárgyi problémaköréhez kitűnő számtankönyvüket megírták. Ez a könyv azonban nem terjedt el, de a Schmidt—Martin-féle geometria sem tudott gyökeret verni az iskolában. Sokan már az elnevezést is kifogásolták, mert a közösség együttélést vagy az alakok megegyezését jelenti, itt pedig inkább bizonyos használati és gazdasági szempontok szerint összeállított tárgykörökről: a lakóhely; a határ, a termelési helyek, a Föld geometriai formákat mutató tárgyainak (testeinek) a csoportosításáról van szó.

\* V. ö. Kiss József: A mértanról és a mértan tanításáról. — 1931.

Különben is valamely tárgykör egysége soha sem függhet a tárgyak alakjától. Az alak csak az egyes tárgyra jellemző, az egységre nézve azonban nem lényeges. A kultúrvilágot nem lehet formaközösségekbe beosztani, mert ugyanazok a formák majdnem minden munkaterületen előfordulnak. Ez a beosztás szétszakítja a szakszerűség szempontjából együvé tartozó tárgyakat, de ellentmond az ismeretszerzés törvényeinek is, mert a tárgyakról elvont geometriai fogalmak egymásutánjában nem lehet helyes geometriai rendszert teremteni. Az által, hogy az első csoport feldolgozása a legnehezebb, a többié pedig mindinkább könnyebb, ellentétbe jutnak a fokozatosság törvényeivel is. Végül kifogásolható az is, hogy az ilyen beosztással a tanítás középpontjában a tárgyi, nem pedig a mérteni ismeretek kerülnek.

Mindezek után megállapíthatjuk, hogy a Schmidt és Martin által hirdetett alakközösségi elv a geometria tanításában nem követhető.

Ezek a tárgykörök azonban igen jó szolgálatot tehetnek a geometriai ismeretek gyakorlati alkalmazásakor és az összefoglaló ismételéskor.

Ilyen céllal az egyes geometriai didaktikai írók különböző tárgyköröket iktatnak be az egyes ismeretfejezetek gyakorlati alkalmazásaiként, illetőleg a nagyobb fejezetek végén összefoglaló ismételések gyanánt. Pl. az iskolaépület, a lakóház, a műhelyek szerszámai, a templom, a kert és a mező, közlekedési eszközök; vagy a tanterem, a tornaterem, a tornatér, a kézimunkaterem stb.

Végül itt kell megemlékeznünk az ú. n. *alakegységek* (Formeneinheiten) elvét is, mikor egyesek (Kempinszky) a geometriai rendszeresség elvének figyelembe vételével az egyes geometriai fogalmak elvonására a tanítási egységek alapjává a környezet arra alkalmas tárgyait teszik, sokszor azzal a céllal, hogy a bemutatott tárgyakat a vonatkozó geometriai ismeretek elvonása után a tanulók még külön is előállítsák. (Green és Standke).

Ezek az elvek azonban lényegében ugyanazok, mint a már ismertetett Zeissig-féle elv.

*Végeredményképpen megállapíthatjuk, hogy a természet és az emberi műalkotások tárgyai a geometriai ismeretekkel sokféle módon vonatkozásba hozhatók, de sohasem úgy, hogy ezáltal a geometriai ismeretek háttérbe szoruljanak, avagy, hogy a geometriai ismeretek rendszeressége ezáltal csorbat szenvedjen.*

*Kratofil Dezső.*

# Természetrájk.

## A virágállatok.

Tanítás a polgári isk. II. osztályában.

*Szemléltető eszközök:* Alkoholos készítmény. Virágállatok színes képe. — A remeterák.

### I. Előkészítés.

*Számonkérés.* A tengeri tüskésbőrűek. —

Mennyire elcsodálkozunk ezen a szokatlan alakú és élénk színben pompázó tengeri csillagon, de méginkább hihetetlenkedünk ezekben (szemléltetem a virágállatok színes képét), a meleg tengerek sekély fenekén élő állatokon. (Olyan a tengerfenék, mint egy virágdiszében pompázó virágágyás: színes nyúlványaik virágsziromhoz hasonlóak.) *Virágállatok.*

Melyikőtök látott már élő virágállatokat? (A budapesti állatkert akváriumában.)

### II. Tárgyalás.

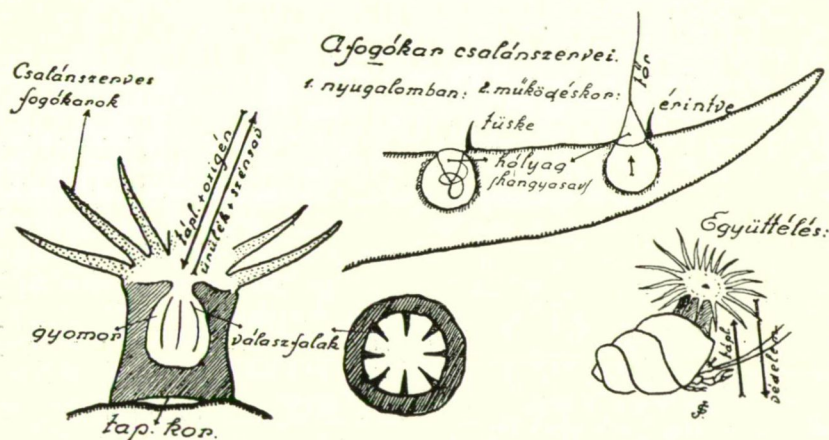
Jó száz évvel ezelőtt még a tudósok is *növénynek tartották*, — de egy tudós, aki ezeknek az élőlényeknek az életmódját egész életén át tanulmányozta, kimondta, hogy bizony állatok ezek és nem növények. Az is igaz, hogy ezt a tudóst akkoriban kikacagták, örültnek tartották és mindenáron a bolondok házába akarták e miatt csukatni. — De lássuk csak, mi is a különbség állat és növény között? (Az állat mozog, a növény mozdulatlan.) *Nem* a mozgás különbözteti meg az állatot a növénytől! (A növény is mozog: a szobanövények leveleiket az ablak felé fordítják, — a tulipán borús időben lepelleveleit összecukja stb.) *Nem* a mozgás, hanem a *táplálkozás* módja különbözteti meg az állatot a növénytől! (Csak a növény tud a talaj vizéből, ásványi sójából és a levegő szénsavából táplálékot készíteni. Az állat csak kész táplálékon tud megélni.)

A virágállat, jöllehet a tengerfenékhez növe egyhelyben él, nem a talajból, hanem apró állatkákkal táplálkozik.

Bemutatom az alkoholos-készítményt. (Az alkohol összezsugorította az állat szíromszerű nyúlványait s az élénk színt is kioldotta.) Mint látjátok, az állat talpa egy *nagy tapadó korong*, melynek segítségével olyan erősen tapad a fenék sziklájára, hogy emberi erővel is nehéz letépni róla. Helyéről rendszeren nem mozdul el, de azért tapadó korongja segítségével továbbcsúszhat a sziklán.

Ha nem megy a tápláléka után, akkor hogyan szerzi meg? (A karok fölött úszkáló *apró állatkákat karjaival elfogja* és a karok tövében nyíló szájba gyömöszöli.) De nemcsak megfogja, hanem *meg is öli karjaival* áldozatait. Rajzoljuk le az állatot és külön az egyik karját. (Lásd: 1. ábra.)

A karok mindegyike több ezercsalánszeróvel, van fölfegyverezve. A csalánszerv parányi kis tokocska, melynek hólyagjában a csípős csalán *maró* nedvéhez hasonló csípős folyadék van. (*Hangyasav*.) Egy összecsavarodott hegyesvégű fonal is van a tokocskában. Minden tokocska pereméről tüske emelkedik ki. — Abban a pillanatban, amint a karok között úszkáló apró halacskák, rákocskák és egyéb állatkák a tüskét megérintik, a hirtelen kipattanó törszerű fonal megsebzí s a sebbe folyó hangyasav megöli az állatkát. (A csalánszerves karok nemcsak támadó, hanem védőfegyverek is.) Áldozatait a szájníláson keresztül begyömöszöli a törzs egyetlen nagy üregébe: a *gyomorba*, ahol megemésztődnek. *Gyomra rekeszes*, olyanforma, mint a mákfej ürege. (A rekeszfalak megnövelik az emésztő-üreg felületét.) A meg nem emésztett maradványok a szájníláson keresztül ürülnek ki.



1. ábra.

2. ábra.

Az emésztő-üreg fala nemcsak emészt, hanem lélezkzik is, sőt a peték is itt képződnek. A petékből kikelő lárvák a szájníláson át hagyják el az anyaállat testét. A csillangós lárva egyidejűleg ide-oda úszkál, majd sziklára telepszik és kész virágállattá alakul.

A tengerfenék azon részein, ahol a virágállatok pompáznak, él egy különös életet élő rák: a *remeterák*. — Szemléltetem. — (Neve találó, mert a csigaházba húzódott rák úgy él, mint a barlanglakó remete.) Fiatal korban egészen olyan, mint a többi kis rákok: lábai arányosan fejlettek. Nemsokára azonban bebújik egy üres csigaházba s ettől fogva a potroha egészen megpuhul s a csigaházba húzódott lábai is elcsökevényesednek, horogszerűvé alakulnak, mellyel a csigaház tekervényeiben megkapaszkodik.

Hogy még jobban védje magát, *virágállatot telepít a csigaház tetejére*. Csodálatos, hogy a nagy erővel sziklára tapadt virágállat a rák cirógatására elengedi az aljzatot és kezesbárányként viteti magát a csigaház tetejére. A kutatás kiderítette, hogy ebből a *társulásból mindkét félnek előnye származik*. (A virágállat csalánszerves karjaival megvédi a remeterákot ellenségei ellen.) Ezt a védelmet úgy hálálja meg a remeterák, hogy emeleti lakóját mindig új és új vadászterületre cipeli, ahol bőségesebb a táplálék. A falatozó remeterák élelméből is fel-felsodródik egy kis élelemmorzsa a virágállat karjai közé. (Lásd: 2. ábra.)

A társulásnak ezt a módját *együttélésnek (szimbiózis)* nevezzük. (Élősködés esetében csak az egyiknek van haszna.)

Ha idővel szűknek bizonyul a lakás, nagyobb csigaházat keres magának, de nem hagyja cserben emeleti lakóját, hanem áttelepíti új lakása tetejére. —

## II. óra. A nemes korall.

*Szemléltető eszközök*: Nemes korall alkoholban. Nemes korall és egyéb korall váza. Korallgyöngy. Korallszirtek színes képe. Sósav. Térkép. — Meduzák színes képe.

Bizonyára láttatok már kisbabák csuklóján, nyakán ilyen pirosszínű gyöngyfűzért (szemléltetem). (Kaláris-korallgyöngy.) Ezek a gyöngyszemek a nemes korall (szemléltetem) piros mészvázából készültek. (Olyan, mint egy pirosra festett faág.)

A Földközi- és Adriai-tengerben 100—200 m mélységben, a fenék szikláihoz tapadva él. Elágazó tőkéje 30 cm hosszúságot is elér. Egy-egy ilyen ágon nem egy, hanem több száz állatka, egy egész *állattelep* él. (A fehér csillagocskák a kis állatok.) Az állattelepnek közös mészváza (sósavtól pezseg) van, melyet az egyes egyének választanak ki testükből. Rajzoljuk le az állattelepet. (Lásd: 3. ábra.)

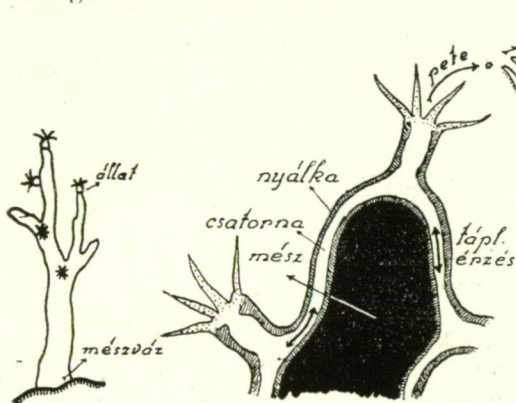
A pirosszínű mészvázat *ugyancsak pirosszínű lágy kéreg takarja*, és ebben a lágy kéregben élnek a parányi korall-egyének. A kis állatkák szintén *csalánszerves állatok*: törzsük egyetlen ürege a rekeszes gyomor, — szájnnyílásukat 8 csalánszerves kar veszi körül. Ha a telep egyik állatának kinyújtott karját megérintjük, nemcsak a megérintett, hanem a telep összes állatai is visszahúzódnak a lágy kéregbe. Ha az egyik állat táplálékot vesz magába, jut belőle a többi egyénnek is! U. i. az állattelep egyénei a kéreg finom csatornái segítségével egymással kapcsolatban vannak. Rajzoljuk le az állattelep szerkezetét. (Lásd: 4. ábra.)

Hogy az állatkákat összekötő csatornahálózat létrejöttét megérthessék, beszélgessünk a *szaporodásáról*. A gyomor falán képződő pete, majd az abból fejlődő csillangós lárv a szájnnyíláson kijutva, egyideig úszik, majd sziklára telepszik és csalánszerves állatkává alakul. Az állatka mészvázat választ

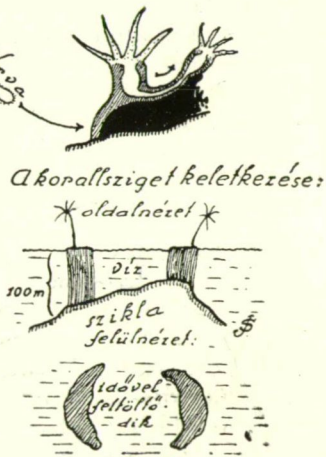


ki. Amikor már kifejlődött az állat, a teste oldalán kis dudorok, bimbók fejlődnek, melyek mindegyikéből az anyaállathoz hasonló új állatka fejlődik. E sarjak nem válnak le az anyaállatról, hanem a csatornák segítségével továbbra is összeköttetésben maradnak egymással. (Új állattelep petéből keletkezik, — az állattelep bimbózással gyarapodik.)

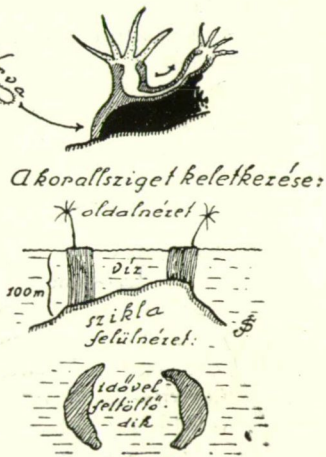
A tengerparti lakosok a nemes korallt halásszák. A sziklára nőtt koralltökéket hálóval szakítják le. A felszínre hozott tökékről a lágy kérget letisztítják s a piros mészvázat gyönyökké és egyéb dísz tárgyakká feldolgozzák. Legértékesebbek a világos rózsaszínű vázak.



3. ábra.



4. ábra.



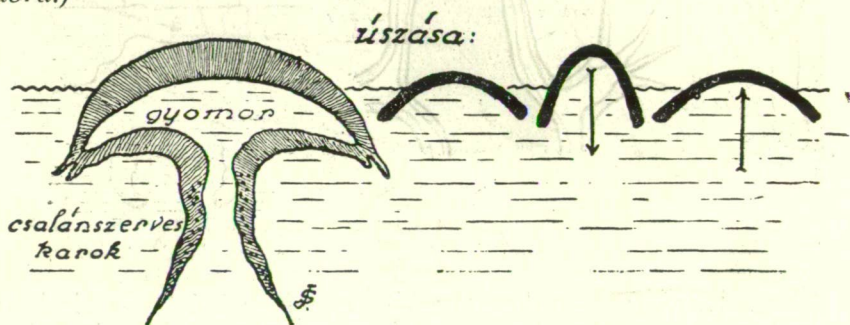
5. ábra.

Szemléltetem a zátonyalkotó-korallok vázát. — Ezek a szintelen, ágas-bogas tömbök is korallvázak. Ezek a korallok oly rengeteg mennyiségben élnek együtt, hogy pázuk szirteket, zátonyokat alkot. (A mészvázon jól láthatók azok a mákszemnyi kis gödröcskék, melyekben az egyes állatkák éltek.) A zátonyalkotó-korallok csak a forró égöv tengereiben élnek, de legfeljebb csak 100 m mélységből emelkednek fel a tenger színéig, mert a melegszerető korallok nagyobb mélységben nem élhetnek meg. A Földközi- és Adriai-tengerben élő, szintén melegszerető nemes korallok 200 m mélységben is megélnek! (A Földközi-tenger vize melegebb, mint a nyílt tengeré, mert a Gibraltár-szoros tengeralatti magas küszöbe nem engedi be az Atlanti-óceán hidegebb vizét.) A tenger színére emelkedett korall-zátonyból hovatovább korallsziget képződik, mert a hullámverés és az ár-apály által összehordott sok törmelékkel a zátony mindmagasabbra feltöltődik. A kopár korallszigeten hamarosan felüti fejét az élet: a szél, a madarak és a tenger árja magvakat hordanak reá, és lassankint buja növényzetű

szigetté fejlődik. Ausztrália partja előtt mintegy 2000 km hosszúságban sorakoznak ilyen korallzátonyok és szigetek, melyek a hajózásra különösen veszedelmesek. Az ausztráliai hegyekről lefolyó vizek torkolata előtt a zátonysor meg-megszakad! (Mert a torkolattal szemben felhígul a tenger sós vize. — Ezeken a kapukon veszélytelenül közlekedhetnek a hajók.) (Lásd: 5. ábra.)

A tengerjáró utazók felejthetetlen élménye a tenger színén hosszan elnyúló rajokban úszkáló meduza-sereg. — A kép szemléltetése. — Európa minden tengerében otthon vannak, s különösen a meleg időkben rajzanak nagy tömegben. Kifejtett ernyőhöz hasonló üvegszerű, kocsonyás teste nagyon szép színű s a színét gyakran változtatja: halvány ibolyaszín — veres — kék — sárga. Még éjjel is látható a gyenge fényt árasztó meduzaraj. A legtöbb meduza 10–20 cm, de vannak 1 m átmérőjűek is.

A meduza szájával lefelé fordult zacskóhoz hasonlít. A szájnyílást csalánszervek fogókarok veszik körül. Apró állatkákkal táplálkozik. Rajzoljuk le a test szerkezetét. (Lásd: 6. ábra.)



6. ábra.

7. ábra.

Csalánszerveivel még az embert is fájdalmasan összecsípi; nem is merészkednek a fürdőzők a meduzarajok közelébe.

A tenger hullámozása és az ár-apály sok-sok meduzát kidob a sekély partra, s a víz visszahúzódása után a parton rekedt állatok nyomorultul elpusztulnak. Nem marad vissza egyéb belőlük, csak egy kis nyálkacsomó. Testük 98%-a víz! A tengerben úszkáló meduza még azzal a hullámveréssel is dacol, mely csónakokat tör pozdorjává! (A testben felhalmozódott sok víz rugalmassá teszi a kocsonyás testet.)

A meduza korongja folyton lüktet. (A korong tágulásakor víz tödul a testébe, összehúzódásakor pedig a vizet kilöveli, miközben testét előreloki. (Lásd: 7. ábra.)

Petéikkel szaporodik. Az egyideig úszkáló, majd a fenékre települő lárvából bonyolult átalakulással meduza fejlődik.

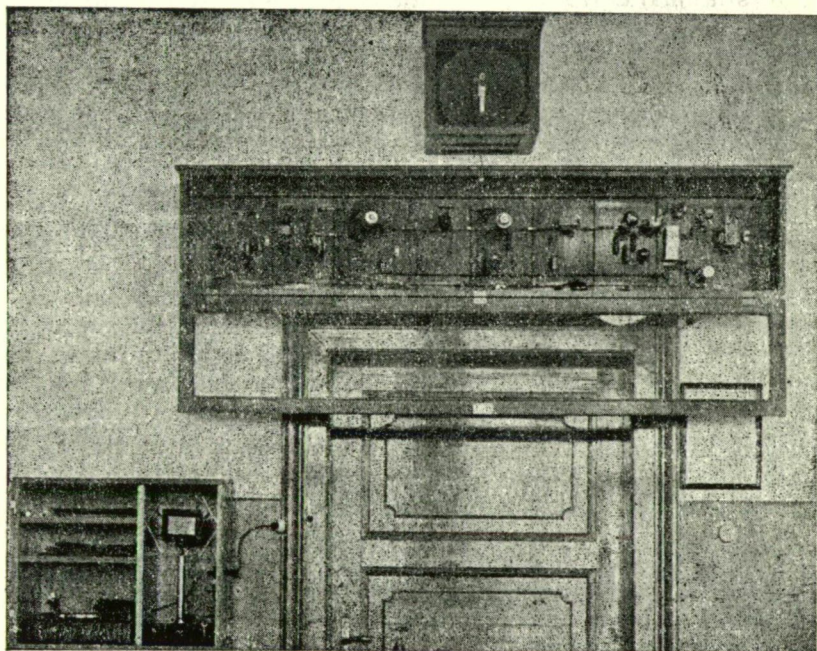
Jeges Sándor



# Természettan.

## Rádió, grammfon és mikrofon az iskolában.

Folyóiratunk V. évfolyamának 1-2. számában ismertettük ezen a helyen a gyakorló polgári iskola különleges célra épített rádió-vevő készülékét. Első ábránkon ismét bemutatjuk a természettani előadó ajtaja fölé helyezett rádiókészüléket, amely 8 különálló, vázlatosan elrendezett alkatrészekkel és összekötő vezetékekkel megépített lapokból tevődik össze 3+1 csöves készülékké.



1. ábra.

A készülék ilyen rendszerű megépítésében a tanítás szempontja vezetett. Mert bár a Tanterv a rádiótelefóniát nem sorolja fel a tanítandó anyagban, ezt csak annak tulajdoníthatjuk, hogy a Tanterv 1918-ban jelent meg, a rádiótelefon óriási mértékű elterjedése előtt. Nincs is tankönyvünk, amelyik elhagyná e tételt.

Kifejtettük már annak idején, mi hasznát vehetjük az így módon megépített készüléknek az iskolában. A rádiótelefónia még elveiben is, tehát számolási, mérési és technikai nehézségeitől eltekintve is meglehetősen nehéz. Az emberek legnagyobb

többsége előtt ma is rejtelem. Az elvi magyarázat és annak megértése még a középiskola felső osztályaiban is nehézségekkel jár, annál inkább a mi III. osztályos tanulóinknál, akiknek részben értelmi fejlettségük alacsonyabb, részben a természettani jelenségeknek és törvényszerűségeknek csak elemeit kaphatták. Majdnem teljesen értékelen szemléltetési eszköz egy normálisan megépített rádió-vevőkészülék, mert az összekötő huzalok és alkatrészek tömegében, zűrzavarában még a szakértő sem ismeri ki magát az első megpillantásra. Az egységekre való bontás és az azonos elv szerint való felépítés ezt az áttekinthetőséget könnyíti meg. Azonkívül a készülékkomplexum fokozatosan építhető fel. Az első lap egyszerű kristályos készülék forgókondenzátoros hangolással (a teljes készülékben hullámcsapda szerepe van). A 2. lap (hangolható hullámkör) és 3. (audionegyenirányító egység) egycsöves készülék elveinek magyarázatát teszi könnyebbé. A további lapokkal kiegészíthető a tanulók szeme előtt még két hangfrekvenciás erősítővel. Ezenkívül bármely csöves lap felhasználható zseblámpa-elemek segítségével bemutatni a cső egyenirányító hatását.

Nem szerepel magasfrekvencia erősítő, keverő fokozat. Ezekről azonban nem is eshet szó a III. osztályban. Semmi nehézsége sincs annak, hogy ahol annak szükség mutatkozik, ezekkel a fokozatokkal építsük meg készülékünket.

Ezen a főcélon kívül még arra is gondoltunk, hogy az így megépített készülék a tanulókat is érdeklő és a tanítás-nevelés szempontjából értékes rádióközvetítések meghallgatására felhasználható legyen.

Erre kiváló alkalom volt a Felvidékre bevonult csapataink fogadtatása és a visszacsatolás ünneplése idején elhangzott helyszíni közvetítések. Miután azonban 200 tanulónk csak igen kényelmetlenül összezsúfolva fért volna a természettani előadó terembe, készülékünket kiegészítettük a fiúk és lányok folyosóin felszerelt hangszórókkal. Így tanulóink a lélekemelő és felejthetetlen hangokat folyosóikon elhelyezkedve hallgathatták meg.

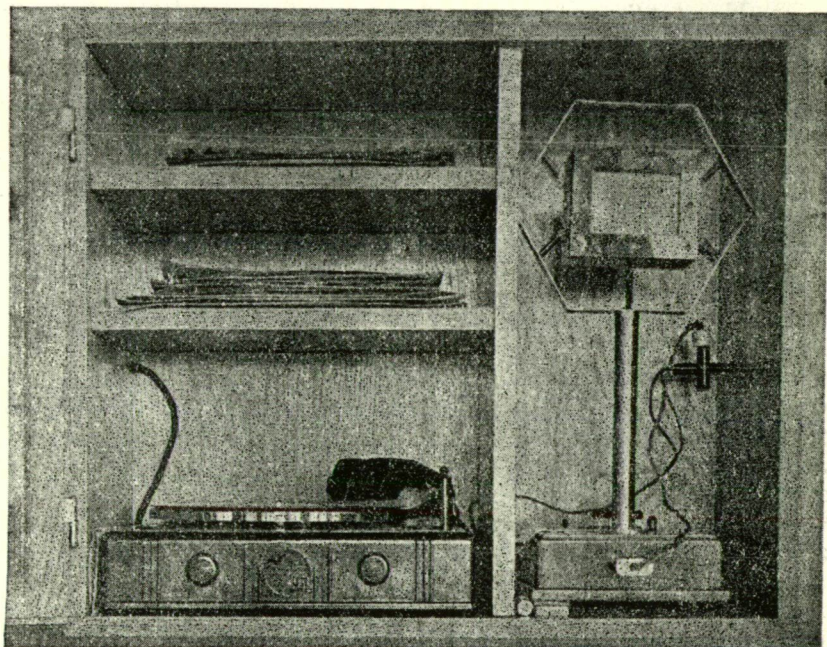
Elmulván ez ünnepi napok, semmi kilátás nem volt rá, hogy a költséges felszerelés fokozottabban hasznos helyet foglaljon el az iskolai életben.

Bármennyire óhajtjuk is, ilyen ünnepe a magyarságnak soká várat magára. Rádióvezetőségünk pedig nem tudja megtalálni az iskolában is felhasználható közvetítések anyagát és módját. A délelőtti előadások nem illeszthetők be, még egyébként egyes osztályokat érdeklő felolvasások sem, az iskola tanmenettel és előírt tananyaggal megkötött munkájába. A rendkívül ügyes és szép heti két gyermekelőadás csak az otthonülő 5—6 éves gyermekek szellemi nivójának felel meg. A délutáni előadások, még ha diákfélóra is a címe, nem értékesíthetők az



iskolában, mert olyankor a tanulók otthon vannak és feladataikat végzik, tanulnak.

De a felolvasások amúgy sem érdeklik a gyerekeket. 2—3 alkalommal épen természettani órám alatt volt fizikai vonatkozású felolvasás. Felnyitva a rádiót, igyekeztünk meghallgatni. Első alkalommal mindent az előadóra bíztam. Néhány perig csendben hallgatták a tanulók a felolvasást, majd csakhamar sugdolózni, egyébbel foglalkozni kezdtek, végül nem hederítve a rádióra, egészen élénk beszélgetés alakult ki. Később csendre és rendre figyelmeztetve az előadás alatt is a tanulókat, elértem a kívánatos csöndet, de az elmeredő szemeken látszott, hogy lélekben messze vannak.



2. ábra.

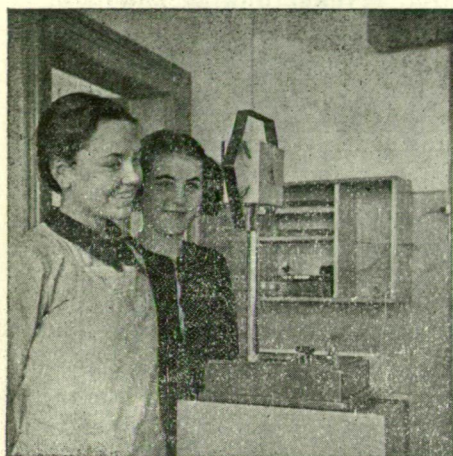
Hasonló tapasztalatokat tettem saját 3 középiskolás gyermekemnél a délutáni diákfélórával kapcsolatban. Hiába volt a figyelmeztetés, hogy a most következő felolvasás borzasztó hasznos iskolai szempontból is. A válasz vagy az volt, hogy most nem érünk rá meghallgatni, mert még sok lecke van hátra, vagy rövid hallgatás után kijelentették, hogy ez unalmas, mert az iskolából elég délelőtt 6 óra.

Az exotikum és a zene az a két műsorszám, amit a gyermek szívesen meghallgat. És ez utóbbi hálam az, amelyet gyü-

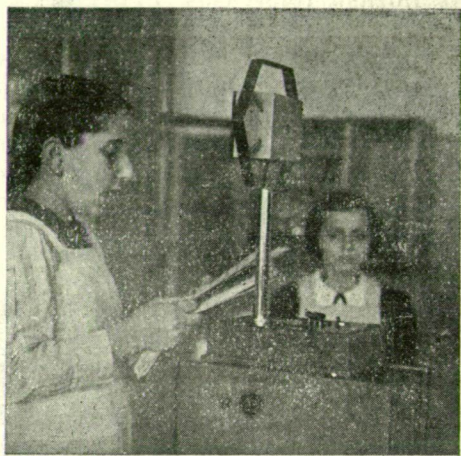


mölesözően fel lehet használni a nemzeti érzések újraébresztése érdekében.

Ezek a gondolatok vezettek bennünket arra, hogy a magyar dal és zene szolgálatába állítsuk készülékünket.



3. ábra.



4. ábra.

Kiegészítettük tehát felszerelésünket elektromos hangraforróval (pick uppos elektromos grammofonnal). Hozzávaló lemezeinket állandóan szaporítjuk. Ezek sorában természetesen csak magyar nép- és idők folytán népdallá vált műdalok foglalnak helyet, valamint magyar zenedarabok és indulók. Minden nap egy, vagy két tízperces szünetben, a déli órák felé, megszólalnak a hangszórók és a folyosókra közvetítik a zenét. Pihentető és felfrissítő hatásukat a tanulók is felismerték és írásaikban bevallották. Voltak olyanok a tanulók között, akik nem szívesen vették az újítást. Ezek írásaikban azt kifogásolták, hogy tízperces tanulásukban zavarják a zeneszámok. Mert bizony mindenütt akad olyan diák, aki nem otthon végzi el minden munkáját, hanem arra számít, hogy majd a tízpercben óra előtt elolvasom a leckét és akkor nem lesz semmi baj. Ezek persze most nem építhetnek többé a tízpercre és kénytelenek otthon tanulni. Nos, ez éppen megfelel a mi céljainknak. Nem a friss emlékezésre, mely könnyen merül ismét a homályba, van szükségünk, hanem a maradandó tudásra.

De nem kényszeríthetjük tanulóinkat arra, hogy szótlannul hallgassák a zeneközvetítést. Hiszen a tízperces szünet a tanuló lelki-testi felfrissítését szolgálja, vétkes és rossz tanár az, aki ezt az időt elrabolja a gyermektől. Éppen ezért helyes az az elv a tanár részére: pontosan menj be az órára, de pontosan is jőjj ki!

Igy azonban a tanulók nem figyelnek a zenére, látszólag kárbavész reájuk nézve. Mint egyik látogatónk megjegyezte,

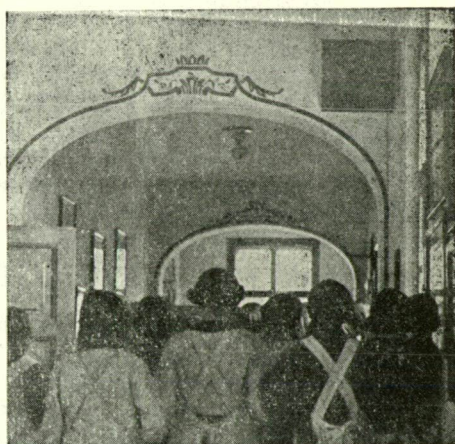


úgy látja, hogy felesleges a fáradság, mert a tanulók dolgaik után járnak, beszélgetnek és nem figyelnek. De másnap ő is a hallott dallamot dúdolva jött a tanári szobába! Épen itt van a dolog lényege. A kényszerképzet leggyakoribb zenei téren. Egy nem is figyelt dallam előretolakszik és nem tudunk tőle szabadulni. Ez a hatás természetesen tanulóinknál is észlelhető.

De egy lépéssel tovább is mentünk. A szöveges zenedarabok szövegét minden nap kifüggesztjük a tanulók folyosóin levő táblákra. Gyakran találunk ezek előtt tanulót papírral, ceruzával, amint a szöveget leírja. Sokszor előfordul, hogy valamelyik tanuló kéri egyik-másik ének műsorra vételét és szövegének kifüggesztését, mert a mama megkérte, hogy írja le! Így belopakodik a családi életbe, a nemzetnevelésbe készülünk!



5. ábra.



6. ábra.

Nyilvánvaló a gondolat, nem itt kellene az iskolai rádiózás problémáját megfogni a pesti stúdiónak? Ma óráját mindenki a rádió pontos időjelzéséhez igazítja, így az iskolák is. Nem volna célszerű pl. 10 óra 52 perckor egy magyar népdallemez két oldalát lejátszani (ez kb. 6 perc) a Sándor utcában, hogy a már meglévő iskolai rádió-készülékek valami hasznát vegyék létüknek és mindig több iskolát kapcsoljanak be a rádiózás nevelő hatásába? A magyar dal és magyar zene terjesztése ifjúságunk jazztől-rontott lelkében igen hasznos és kívánatos munkát végezne.

Készülékünkbe azonban mikrofont is beillesztettünk. Ez előtt tanulóink a hét egyik napján (fiúk az egyik napon, lányok a másikon) saját számaikkal szerepelhetnek a nyolc óra előtti tíz perc alatt. A műsort maguk beszélik meg és állítják össze. A műsor számai ének, szavalat, hegedű és szájharmonika. Az érdeklődés az új lehetőség iránt igen nagy.

A mikrofon előtt fiók-önképzőkör alakul ki lassankint. Ennek nyilvánossága nagyobb, mint az önképzőköré, mert a leadásokat a másik nembeli ifjúság és az alsóbb osztályos is hallhatja. Érdekes megfigyelni a szereplő tanulók lámpalázát, illetve mikrofonlázát. Sokan ünneplő ruhájukban állanak a mikrofon elé. Hajukat igazgatják. A hangszórók alatt pedig összegyűlik a tanulók serege és kíváncsian hallgatja a társak szereplését. A bírálat bizony erős. Szükség van jóindulat kifejezésére és biztatásra a tanár részéről. Azt hisszük azonban, hogy a méltánylási szempontokra való figyelem-felhívás is az élet szempontjából haszonnal jár a tanulók nevelésében. Becsüljük meg embertársaink jóakarátát, törekvését és igyekezzünk magunk is, ha nem is jobb, de nem is rosszabb teljesítményekre.

*Matzkó Gyula*

## IRODALOM—KÜLFÖLDI TANÍTÁSI MOZGALMAK — LAPSZEMLE — HIREK.

### IRODALOM

**Dr. Prohászka Lajos: Az oktatás elmélete.** (Pedagógiai Szakkönyvek 2/a. kötet.) Országos Középiskolai Tanáregyesület, Budapest 1937. N. 80, 240 l. Ára füzve 9.— P.

A didaktika (tanítástan, oktatástan, Bildungslehre, Schulpädagogik) a neveléstudomány legkidolgozottabb ága, mert pedagógusainkat a legrégebb időktől fogva az oktatás kérdései érdekelték elsősorban, s korunk pedagógiai gondolkodását is a didaktikai kérdések irányítják. Mégis mindezekig nélkülöztük a kor színvonalán álló tudományos didaktikát.

Weszely Ödön tűzte ki célul egy tudományos pedagógiai mű megírását (l. *Bevezetés a neveléstudományba* c. művének előszavát), de az említett kötet után csak *A nevelés alapelvei* c. rész látott napvilágot, a tervbe vett befejező kötet tartalmazta volna a didaktikát, de ezzel már nem készülhetett el.

A mai pedagógiának jelszavaktól terhes légköre, irányzaiban szinte áttekinthetetlen újításvágya és forrongó állapota nem kedvező idő egy tudományos didaktika megírására. A rendkívüli nehézségek ellenére a budapesti egyetem tudós tanára oly művel lepte meg a magyar pedagógiai irodalmat, mely úttörő jelentősége mellett korszakalkotó is. Az áramlatok, irányok és jelszavak zürzavarában bölcs megfontolással rendet teremtett s műve a gazdag német irodalomnak is díszére válna.

A reformpedagógiai mozgalmat nem intézi el egy fölényes kézlegyintéssel. „A jelszavak váltakozása már magában véve a pedagógiai érdeklő-

dés, fokozottságáról tanúskodik; és a jelszavak nem voltak „üresek“, hanem törekvéseket rejtettek, amelyek bármily különböző néven léptek is fel, ma már elismerten sok termékeny ösztönzést adtak, főleg pedig számos olyan kérdésre is jobban ráterelték a figyelmet, amely eddig homályban maradt, vagy el volt hanyagolva“. A reformpedagógia azonban főképpen a pubeszoencia előtti korra korlátozódik: „az iskolázás első éveivel és a vele összefüggő didaktikai kérdésekkel legszívesebben foglalkozik. A középiskolai oktatás kérdései iránt ezzel szemben a figyelem mindinkább ellanyhult, ami nyilván összefüggött magának a középiskolának ezidőtájt meginduló hanyatlásával“.

Prohászka Lajos könyve a *kultúrfilozófiai irány* jeles alkotása. Ez az irány *W. Humboldt*ig vezethető vissza, azonban *Spranger* munkásságával kapta korszerű tudományos (filozófiai) alapjait. A kultúrfilozófiai irány elvetette a műveltség tartalmának egyik-másik ágának (művészet, erkölcs, állami élet, munka) kiemelésével járó egyoldalúságot, hanem az egész kultúrát egységnek tekintí, forrásainak eredetét kutatja, történelmi fejlődésének irányát megállapítja, s továbbfejlesztésének útjait kijelöli. Itt tehát az egész kultúrát átfogó pedagógiai irányról van szó. Sem a kultúra, sem a lelki élet nem áll elemekből, hanem mindkettő egységes, szerves egész.

A tudós szerző könyvének beosztásában és terminológiájában a hagyományos didaktika kitaposott útjait követi. Ez is egyik biztosítéka értékállandóságának.

A mű öt fejezetre tagolódik.

*Az oktatás fogalma, feladata és személyes tényezői* című fejezetben a nevelés és oktatás, az alaki és tárgyi képzés, az általános és szakműveltség fogalmával és viszonyával, valamint a tanár és tanuló egyéniségével foglalkozik.

*Az oktatás tárgyi kellékei* című fejezet a tanterv elméletét adja. Problémái: a művelődési javak kiszemelése (a kiszemelés szempontja és mértéke a kultúrjavak klasszicitása, vagyis nagy értéket kifejező elsőrangúsága, valamint lélekművelő jellege), és a tanterv megszervezése (a tárgyi koncentráció: a sorrend az egyes tárgyakon belül és a tárgyak egymásutánjában; a tárgyak közti koncentráció: az egyidejűleg tanítandó tárgyak, s a köztük létesíthető kapcsolat).

*Az oktatás lefolyása* című fejezet a módszer elméletét tárgyalja. Számba veszi az oktatás formáit (előadó, párbeszéd, megmutató vagy megcsináló, magyarázó és értelmező, ráta láltató vagy rávezető, katechetikus, megfigyeltető és cselekvő forma), és ismerteti a tanítás menetét (tárgyi vagy logikai feltételek: az analitikus vagy regresszív, a szintetikus és a genetikus módszer; a lélektani menet: a formális fokozatok elmélete, a munkaelv módszertana, a receptivitás és spontaneitás kérdése).

*Az oktatás intézményes szervezete* című fejezet a pedagógiai politika alapvető elveit ismerteti.

*Az Oktatás és világnézet* című fejezet szerint az oktatás világnézeti jellege a tantervben, a módszerben és a célmeghatározásban nyilvánul meg. Az erkölcsi világnézethez csak szakadatlan erőfeszítéssel és hősiességű küzdelemmel lehet eljutni, s ennek lényege: szeresd a halhatatlant a halandóban.

Itt rendkívül fontos a tanár példaadása, alakításvágya, pedagógiai Erosa.

A könyv áttanulmányozása után megállapítható, hogy nagyjelentőségű alkotással van dolgunk, olyan művel, mely minden pedagógus kezébe való: az iskolaszervezet bármely fokán működjön is. Bár a középiskolai oktatás céljait szolgálja, mégis rendkívül hasznos más iskolafajokban működő tanítók-tanárok számára is. Legnagyobb értéke talán abban található, hogy napjaink szinte áttekinthetetlen reformtörekvéseiből leszűrte az értékalót, megóva az iskolát egyfelől a tudománytalan módszerkultusz túltengésétől, a módszerfetisizmustól, másfelől a módszert teljesen haszontalannak minősítő és elutasító felfogásától. Mindkét jelenség alkalmas az iskola lezüllesztésére. Eppen ideje, hogy az oktatás tárgyi egyoldalúságát a lélektani követelmények megtermékenyítsék, másrészt a pedagógiai folyóiratainkban túltengő tudománytalan, dilettáns és gyenge stílusgyakorlatok, melyek a pedagógia tudományának hitelét annyira rontják, eltűnjenek.

Próhászka Lajos könyve a didaktikai irodalomnak kimagasló alkotása; ezért nem csupán egyszeri átolvasásra, hanem állandó tanulmányozásra ajánljuk.

Szántó Lőrinc,

**Fehérvári Iskolahét 1938.** Szerkesztette: Balassa Brunó. Székesfehérvár, 1939. 144 oldal.

Szent István városa, Székesfehérvár a múlt nyáron, a Szent István jubileumi évben nagy pedagógiai megmozdulás központja volt. A Tanügyi Kiállítás és a vele kapcsolatban tartott Iskolahét magához vonzotta a pedagógusok százait és még többnek, akik azon részt nem vehettek, felcsigázta érdeklődését. A székesfehérvári tankerület kiváló főigazgatójának köszönhető, hogy az ott elhangzott igen értékes előadások maradandó formában válnak most országosan közkinccsé, amikor ezeket összegyűjtve könyvalakban kibocsátja.

A bevezető három fejezet *Balassa Brunó* munkája. Az elsőben indokolja az Iskolahét rendezésének szükségességét. A háború után nagy mértékben elszaporodtak az egyesületek, megnőtt az irodalom is. Újabb átértékelés, kutatás, javaslatok, tervek merültek fel egymás után, ami minden téren zűrzavart hozott létre. Ez a pedagógiában is nagy mértékben fellépett. Új művelési eszmény, új nevelői intézmények és új iskolai munka szükségessége merült fel. A gyakorlati nevelők elszegényedése, az iskolai könyvtárak pénztelensége, a tanügyi folyóiratok kényszerű megszűnése, majd széttagoltsága a magyar nevelői és oktatói munkát megnehezítették. Első feladat a tanítói és tanári képzés megfelelő tökéletesítése, azután a tanári rend intézményes, és nem a mai tanfolyam-formájú továbbképzése. Ennek tervszerűnek és mindenki számára hozzáférhetőnek kell lennie: De módját kell találni annak is, hogy a tanári rend értékes tapasztalatai rendszeresen jussanak a tanügyi igazgatásban tudomásra és érvényesülésre. Így születik meg a nemzetnevelésben kívánatos egység. Ez a könyv a tapasztalatok összegyűjtése révén kívánja ezt az egységet szolgálni. Korszakunk viharzóna, amely a nevelőre a réginél nagyobb munkát, nagyobb áldozatot ró.

A második fejezetben rámutat Szent István hatalmas alakjára, amely



példakép és buzdító erőforrása, ma, amikor történelméhez, történelmi múltjához tér vissza minden nép a további utak keresése alkalmából. Az első Iskolahét gondolatainak és értekezleteinek középpontja az új tanügyi igazgatás bevezetése által szükségessé vált egységesítés az iskolaigazgatás, a tanulmányi felügyelet és iskolafelügyelet terén. Azonos vezérelvek megállapítása, az iskolai munka egységes irányítása vált szükségessé. Mert csak alaposan átgondolt és azonos elveken nyugvó felügyelet képes az iskolában dolgozó tanító-tanárt nehéz munkájában nem elkedvetleníteni, hanem szeretettel támogatni és javítani. Majd méltatja a tanulóifjúság részvételét az Iskolahétben, amikor *szavalókórusával, énekkaraival, tornaünnepélyével* járult hozzá a sikerhez. A *Tanügyi Kiállítás* pedig lelkes munkába hívta a kerület tanítóit és tanárait.

A harmadik cikkben felsorolja azokat a nevezetesebb nemzetnevelő vezetőférfiakat és egyesületeket, akik részt vettek, illetve gyűléseket tartottak az Iskolahétben. Meleg köszönetet mond a tankerület tanügyi titkáranak, a sorainkból került *Vanek Géza* dr.-nak névszerint is.

16 igen szép fényképreprodukció után az értekezletek előadásait közli a könyv.

Az igazgatói értekező első tanulmánya a 35 éves szolgálat után búcsúzó *Hajas Béla* gimnáziumi igazgatóé: Az igazgató eszményi képe a nevelő iskolában. A növendékekkel szemben nyájas, komoly, bölcs, dicsér és int. Igazságos és szigorú, de szeretettel lehelő. A szülőkkel szemben óvatos és következetes, bizalmat keltő. A tanárokkal szemben kartársi megbecsülést mutat. Nem annyira rendelkezik, mint inkább kér. A tanárt támogatja a munkában. Gondoskodik a nevelés és tanítás külső szükségleteiről. Kezdeményező erő, mindenkit bevon a közös munkába, tapintatos és figyelmes. Tanárai véleményét kikéri. Ellenőrző szerepe nagy terjedelmű legyen. A tanítási órák látogatása után, ha szükséges, a hibákat baráti szeretettel beszélje meg. Továbbképzését ne hanyagolja el, törekedjék sokoldalúságra. Az írásbeli dolgozatok, az ifjúsági körök legyenek jóindulatú figyelmének tárgyai. A vallásos és hazafias nevelés fokozása az ő kezében van. Ismernie kell a rendeleteket, a közoktatás közelmúltját és jelenét. Iskolánkivüli munkássága legyen minél kiterjedtebb.

A következő cikk az igazgató új mintaképe címen több igazgatói értekezésnek egyes pontjait ragadja ki.

*Faludi Ferenc* igazgató az osztályfőnökek a nevelésben elfoglalt fontos szerepét világítja meg. Ez a szerep jelentőségében megnövekedett az osztályfőnöki óra bevezetésével. Ő biztosíthatja, hogy az osztály valódi életközösség legyen. Bizalmat kell tanítványaiban ébreszteni. Ő az igazgatás adminisztratív szerve, a tanulók tanulmányi felügyelője és legfőbb nevelőjük. Részletes útmutatást nyújt e sokfelé elágazó munka teljesítéséhez. Az igazgatónak egységet kell teremtenie az osztályfőnöki munkában és a jól végzett munkát megbecsülni.

Ismét e témára vonatkozó jellemző gondolatok következnek több igazgató és iskola értekeztéből.

*Veress Gábor* diáksociográfja következik „A bejáró tanulók tanulmányi és nevelési kérdéseiről.” Statisztikai adatok alapján vizsgálja a kérdést.

Az e téren felmerült problémákra ad igen hasznos megoldási módokat, tanácsokat.

*M. Répássy. Ernesztin* a nevelőiskolában való osztályozás kérdéséről tájékoztat. Szembeállítva a nemosztályozás és osztályozás szükségének érveit, ez utóbbi győz. Az osztályozást azonban nevelő hatásúvá kell tenni. Ennek kritériumait tárja fel. Helyesebb volna az öt osztályzati jegy. A szorgalom minősítése is szükséges, de jobban megfelelne a nem kötött forma ennek megítélésére. Ugyanez áll a magaviseleti minősítésre is.

Ezt követik az iskola és a szelekcióra vonatkozó egyes gondolatok.

A tanulmányi felügyelők értekezleteinek tárgyaiból első helyen áll *Keresztély Gyula* munkája a „Tanulmányi felügyelet és tanári egyéniség” címen. Okát keresi, miért érzékenyek különösebben a tanárok. Rámutat arra, hogy a tanulmányi felügyelők helyzete nehéz, mert néhány negyedórától kell bírálatot mondania. A felügyelőtől sokat vár a tanár mint embertől, mint pedagógustól, mint felettes hatóságtól. Ez egyszersmind megmutatja az utat, amelyet a felügyelőnek követni kell, hogy munkáját hasznosan és ellenkezést nem keltve végezhesse. A jó felügyelő tulajdonságai a tanári jótulajdonságokon túl a határozottság, kitűnő szaktudás, emberismeret, megértés, emelkedett gondolkodás és gyors ítélőképesség.

*Szentgyörgyi Ferenc* a tanmenetek tanulságait foglalja össze. Itt olyan elveket olvasunk, amelyek a polgári iskolai tanárok előtt, miután nekik régóta kötelező volt a tanmenet készítése, jólismertek.

*Dr. Barth Rezső* a jó óravázlatról értekezett. Az óravázlatot nem szabad bilincsen tekinteni, épen ezért ne is legyen óraterv. 8—10 mondat, vagy vezérszó az egész. Legyen rugalmas. Magunknak és ne a felügyelőnek köszüljön. A felügyelő nem az óravázlat, hanem a tanítás alapján értékeli. Ha tartalmazza is a főbb egységekre szánt idő jelzését, ne legyen perceről-percre való beosztás, mert jó tanítás ezt ritkán tarthatja be pontosan. A vázlatok külső formája sem köthető meg. Irható füzetbe és különálló lapokra. A felügyelő ne erőszakolja a maga módszerét másokra, mert az egyéni munka alapja az egyéni felfogás.

A körzeti iskolafelügyelők (elemi iskola) értekezései között van *Kvassay Sándor* tanulmánya „gyakorlati nemzetnevelés népiskoláinkban”. Azt vizsgálja, hogy az egyes tantárgyak keretén belül miképen szolgálhatja az elemi és a továbbképző iskola ezt a nagy célt.

Ismét *Balassa Brunó* egy cikke következik, amelyben a nemzetnevelés alapjára, a magyarságismeretre hívja fel figyelmünket.

*Szemerédy János* „A népiskola munkájának helyes megítéléséről”, *Csolány Nándor* „A népiskola élete az új felügyeleti rendszer nyomán”, *Homoki-Páncél-Tóth* az új írásmódról értekeznek. Ez utóbbi a középfokú iskolákat is érdeklő probléma, amely a Lüttor-féle írásmóddal egyáltalán nincsen befejezve.

Összinte elismeréssel tettük le a könyvet, hogy újra és újra elővegyük az iskolai élet sok-sok kérdése, problémája között. Megnyugtató, biztos útmutatást ad igen sok fontos kérdésben. És a tanító-tanárságnak szüksége is van arra, hogy megismerje feletteseinek emelkedett nézőpontját, irányítást kapjon a számtalan összegyűjtött tapasztalat alapján.

*Matzkó Gyula.*

**Szántó Lőrinc: A nevelő fogalmazástanítás alapvonalai.** (A Gyakorló Polgári Iskola könyvtára. Szeged, 1938.)

Szántó Lőrinc: „A magyar nyelv és irodalom tanítása” c. nagysikerű könyve után méltán vártuk feszült érdeklődéssel a nevelő fogalmazástanítás alapvonalait tárgyaló művét. A szakirodalom egyik legalaposabb, legrendszeresebb könyvét adja kezünkbe a szerző. Az elméleti igazságok, tények, megállapítások igazolását bőséges dolgozat-anyaggal világítja meg.

A korszerű tanítás egyik legfontosabb célját, a *nevelő fogalmazástanításban* jelöli meg. Szántó Lőrinc könyve igazolja, hogy bár a kitűzött cél magas, módszeres munkával elérhető. — Mindenek előtt felsorolja a kötött fogalmazástanítás fonákságait, majd rámutat a szabad fogalmazás előnyeire. Az egyéni megnyilatkozás és az önálló alkotás lehetősége mellett azonban megemlíti a — teljes tervszerűtlenséggel járó — hátrányokat is. Rámutat arra, hogy a nevelő feladatok megvalósításához csak a rendszeres, nevelő fogalmazástanítás vezethet el. A régi rendszer sokszor gépies munkájától eltérően, a fogalmazástanítást a jellemnevelés kérdéseivel forrasztja össze. A tanárnak tehát mindenek előtt megfelelő lélektani ismeretekre van szüksége, mert hiszen „a fogalmazástanítással az önnevelés erőt mozgatjuk meg és hozzuk működésbe”. Sohasem szabad felednie, hogy itt az igazi szerep a tanulóé, nem pedig a tanaré. A nevelő fogalmazástanítás egyik fő kérdése, hogyan lehet megindítani a gyermek alkotó tevékenységét? Első feltétele a helyes tárgyválasztás. A tárgykörök megnevezésével hasznos tájékoztatót nyújt a szerző a gyakorlat számára. A megfelelő tétel mellett rendkívül fontos a lelki beállítottság megteremtése. — A továbbiakban módokat nevez meg, hogy segítségükkel a nyelvi és stilisztikai forma megfelelő megválasztására nevelhessük növendékeinket. A szókészlet tervszerű gyarapítása érdekében hangsúlyozza a szinonimák és rokonértelmű szavak gyűjtését és értelmezését. A leggyakrabban előforduló mondat szerkezeti és szórendi hibákat megfelelő dolgozatok világosan szemléltetik. — Alapos példatárát kapjuk a leggyakrabban előforduló idegenszerűségeknél. — A továbbiakban óva int attól, hogy a hármas szerkezeti tagoltságot mereven megkívánjuk minden dolgozatban, mert ez gépieségre, frázis halmozásra szoktat. — Következő igen fontos kérdés, hogyan tehetjük a fogalmazástanítást *nevelő hatásúvá*? Szoktassuk rá növendékeinket, hogy az igazságnak megfelelően írják le azt, ami a mondanivalóban lényeges. — A megfigyelőképesség fejlesztésével kapcsolatban megállapítása szerint a Binet-féle típusok kiegészítésre szorulnak. — Mindezek azonban még nem lennének elégségesek, ha a nevelő hatás alapját, a „belső” szemlélődést, az erkölcsi állásfoglalást figyelmen kívül hagynánk. — Szerencsés formában oldja meg a hazafias érzés fejlesztésének kérdését is, kizárva az üres frázishalmazás lehetőségét.

Hogy azonban az eddig felsorolt közvetett ráhatások sikeresen érvényesülhessenek, ennek feltételei is vannak. Legfontosabb, hogy a házi- és iskolai dolgozatokat tervszerűen állítsuk be a tanmenetbe, nem zárva ki természetesen az időszéri élményeket. Sürgeti a szerző a tanmenet nyomtatványok tárgyak szerinti módosítását. Elengedhetetlen továbbá az iskolai és a lehetőleg óránkénti házfogalmazványok megtárgyalásakor az osztály közös, írá-

nyitott szempontú bírálata. Nem kevésbé fontos a gyermek őszinte megnyilatkozása szempontjából a tanár „nevelő személyisége”.

A könyv második része a nevelő fogalmazástanítás műfajait ismerteti. Az élményekből fakadó elbeszéléseket szeretik növendékeink. A leírás műfajai is szerencsésen gyakorolhatók megfelelő tételek formájában mint pl. állatrajz: „A mi kutyánk”; tájrajz: „Tavaszi az újszegedi ligetben”; életképek stb. — Ha értekezést íratunk, fő feltétele, hogy megfeleljen a gyermek érzés- és gondolatvilágának. — Egyik legidősebb és egyben égetően fontos az irodalmi dolgozatok kérdése. Őva int a tartalmi kivonatok készítéséről. Erre vonatkozólag Sík Sándor találó megjegyzésére hivatkozik: „Ha valaki agyafurt gondolkodással próbálta volna kisütni, mivel lehetne legbiztosabban meggyőztetni az irodalomtanítás céljait, akkor se tudott volna ennél gyilkosabbat kitalálni.” Az adható feladat-csoportok a következők: 1. az olvasmány magvának kiemelése, 2. az olvasmány átalakítása (pl. Kozma: „Jézus a vendég” átformálása népmesévé stb.) 3. más elgondolással való befejezés, 4. meséjének folytatása. — Nem szegjük szárnyát a párbeszédes, illetve drámai próbálkozásoknak sem. („Piaci jelenet”; „Török Bálint veszedelme” stb.) — A képzelet fejlesztő tételekre is említ példákat pl. „Önéletrajzom. Elmeséli egy béka”. — Rendkívül fontos végül, hogy súlyt vessünk a levélírássra. A tárgykör a lehető legváltozatosabb, fontos a friss élmény.

A könyv befejező, harmadik részében általános érvek ismertetése után tanításokat közöl mind a dolgozatírás, mind pedig a dolgozat javítás köréből.

A gazdag tartalmú kiváló könyvet a magyar és német szakirodalom jegyzéke egészíti ki.

Mivel Szántó Lőrinc könyve a legszerencsésebben egyesít elméleti elveket gyakorlati követelményekkel, mindazok számára nélkülözhetetlen, akik lelkiismeretesen és korszerűen akarnak fogalmaztatni.

Szerzőnk a lehetőség útján vezet a nevelő fogalmazástanítás eszméjéhez: a jövő magyar gyermek-írásai felé, hogy azok őszinték, igazak, tisztán és mélyen magyarok legyenek.

Sáfrán Györgyi.

**Simor Ferenc dr.** Pécs éghajlata. (Második kötet. Geographia Pannonica XXXI.) Pécs, 1938. 152. old.

Szerző tollából hasonló címen 1935-ben jelent meg a mű első kötete, mely a pécsi meteorológiai megfigyelések és az erre irányuló berendezések történetét, majd az éghajlat, időjárás tényezőinek tárgyalása után a *légnyomás és hőmérséklet helyi értékeit veszi számba*, hogy ezeken keresztül szerves képét tárja az olvasó elé Pécs város és közvetlen környéke éghajlatának.

A második kötet *hőzagtalan folytatása és szerves kiegészítése az elsőnek*. Főcímek: *a levegő nedvessége, a felhőzet, a napsütés tartama, a szél iránya és ereje, a csapadék, összefoglalás és függelék*.

A munka fáradhatatlan és szinte páratlan bűvármű eredménye. A szerző nemcsak a rendelkezésre álló adatok rendszerezését és közlését vállalta, hanem tárgyi készségén, szaktudásán átszűrve céljainak megfelelően kivá-

lasztotta, hogy tudományos kritikai szemmel értékelve azokat, alapos, körültekintő és mélyreható helyi éghajlati jellemzést adhasson.

A mű hazánk legalaposabb helyi éghajlati-monografikus értéke. E tekintetben mindenki számára kiváló tanulság és példamutató. Helyi vonatkozásai mellett az iskola mindennapi munkája szempontjából is tanulságos olvasmány a tanár számára, mert arra is megtanít, hogy hogyan kapcsolódnak a helyi éghajlati jelenségek az általános, szélesebbkörű éghajlati jelenségtömegbe. Ez pedig az iskola szempontjából nem közömbös, sem a gyakorlati élet számos vonatkozását tekintve.

A könyvben lefektetett rendszeres megállapítások az e célból összeállított számos táblázat: az évi menetek, napi menetek, évi, napi, havi átlagértékek és szélsőértékek, maximumok és minimumok, a szélsőségek gyakoriságának esetei, a közöttük fennálló kapcsolatok figyelembevételével állapítottak meg, hangsúlyozva és összehasonlítások alapján is megerősítve az általános érvényű törvényeket. Csak néhány kiragadott tanulságot említünk, milyen pl. a levegő hőmérsékletének, viszonylagos nedvességének hatása a lecsapódásra; a nedves hónapok és a nyári aszályok kialakulásának körülményei. A felhőzet (borultság) hogyan függ össze a viszonylagos páratartalommal; a napsütés időtartama (hazánkban 1800—2000 óra évenként) megvilágítja növénytermelésünknek kedvező körülményeit; a szél is igen fontos éghajlati tényező, mert messzi tájak éghajlati hatásait szállítja el hozzánk; a szelek bő jellemzését a megszokott gondossággal nyújtja a szerző. Érdekes az aránylag szűk területen megállapított tény: a Mecsek-hg. oldalán 100 méteres emelkedés átlag 26 mm-es csapadéktöbbletet okoz. Természetes, — mint kimutatja —, hogy a szél iránya, származása (páratartalma), a különböző fekvésű lejtők, egészen eltérő csapadékmennyiséget eredményeznek.

A könyv még sok hasonló tanulságot nyújt. Néhány rajz és egyes időjárás helyzetet feltűntető térkép közlése után szerző összefoglalásul egyrészt *Hellmann*, másrészt *Köppen* klimagnammjával jellemzi Pécs és Pécsbányatelep éghajlatát. Pécs környékét a Róna-féle átmeneti övbe sorolja. (A szárazföldi és tengeri jellemvonás között.)

Semmi sincs ebben a könyvben, ami legkisebb mértékben felületes vagy a tárgytól eltérő volna. Mindig a helyesen korrigált tapasztalati megfigyelésekre épít s a legjobb módszerekkel vonja le következtetéseit anélkül, hogy a rendkívüli kitartást igénylő adatgyűjtés fáradalmi és számadatok ezrei között a rendszeresség, alaposság és a szintetikus átfogás fonálát elveszítené. A könyv úgy a tudományos körök, mint a gyakorlati pedagógus kartársak figyelmét a legteljesebb mértékben megérdemli.

*Udvarhelyi Károly.*

**Oswald Opahle: Kurze Unterrichtslehre im Sinne ganzheitlicher Unterrichtsauffassung.** Herder & Co., Freiburg im Breisgau 1934. N. 89, X+119 l.

Az előttünk fekvő mű az utóbbi évek didaktikai irodalmának figyelemreméltó alkotása. Nem a mindenáron való újszerű különlegességekre való törekvés teszi azzá, hanem mély nevelői érzéssel és bölcs mérséklettel megalkotott rövid, de mélyreható szintézise. A könyv futólagos átlapozgatásából

is azonnal megállapítható, hogy a szerző, *Eggersdorfer (Jugendbildung. Allgemeine Theorie des Schulunterrichts)* mellett, újabb markáns alakja *Willmann* iskolájának, de az ehhez az irányhoz közelálló *Kerschensteiner (Theorie der Bildung)* hatása is szembetűnő. Willmann, Eggersdorfer és Kerschensteiner didaktikái hatalmas alkotások, szükség volt tehát arra, hogy ebben a szellemben egy rövid, de értékében csorbitatlan és a kor haladó követelményeinek megfelelő összefoglalás álljon a pedagógusok rendelkezésére. A szerző tökéletesen oldotta meg feladatát. De művének jelentősége más vonatkozásban is mélyreható, ugyanis három értékes gondolattal gazdagította a tudományos didaktikát: a *fegyelem, az önbírálat és a tanítási nehézségek* kérdésével. A következőkben ismertetjük a szerző idevonatkozó megállapításainak gondolatmenetét.

### 1. A fegyelem.

Az iskolai oktatás nem függhet a tanulók kegyétől, mert minden munkaközösség alapja a fegyelem. Mivel a tanár viseli a felelősséget, ezért az ő akaratának kell érvényesülnie. A növendék kötelessége a tanár akaratának megfelelő magatartást tanúsítani, vagyis fegyelmezetten viselkedni. A fegyelem célja a tanulók készségét megteremteni a tanítás számára. Az akarat befolyásolása a fegyelem megteremtése és fenntartása érdekében más probléma, mint a jellemnevelés érdekében, mert a fegyelmezés a tanuló külső magatartására vonatkozik, azonnali hatást követel, éppen ezért a kényszer sincs kizárva. Azonban a fegyelmező eljárások nem ellenkezhetnek a tanítás céljaival. A fegyelem nem pusztán technikai kérdés, hanem a tanár személyiségének s a nevelésben szóhoz jutó összes tényezők ügye, ennél fogva nagy pedagógiai tudást követel.

Legkönnyebb a merően külső respekt megteremtése, amely tanítástechnikai szempontból a legkényelmesebb fegyelem, de nevelői szempontból nem a legjobb. Ennél sokkal fontosabb a munkakészség nemesebb motívumainak felkeltése. A fegyelem fenntartásának motívumai: a helyzet pillanatnyi érdekessége, a tanár iránti szeretet, a saját érdek felismerése, a kötelességérzés (kötelesség és engedelmisség Isten, a szülők és előljárók iránt), a becsületérzés, a félelem. Miután a fegyelem célja mindig a tanulók érdeke, az iskolai fegyelem egészen más jellegű, mint a katonai fegyelem s az ipari üzem vagy a fegyház fegyelme: szeretetteljesnek és atyainak kell lennie, kölcsönös bizalmon alapulnia. Sok elnézés szükséges, de nem hathat a gyengeség jeléül. Tanárváltozás, vagy valamely osztályban kevés órászámmal tanító tanár esetén nagyobbak a nehézségek. Enyhe fegyelem a tanítás hátránya, a túlságos szigor megzavarja közösség érzését.

A fegyelem megsértésének okai: rosszakarat, figyelmetlenség, túlbuzgóság. Az első esetben gyökeres beavatkozás, az utóbbiakban nagy elnézés és türelem szükséges. Némely tanulóknál nélkülözhetetlen elevenség, mozgékonyság és jókedv nem tévesztendő össze a fegyelemsértéssel.

A fegyelmi vétségeket a közösség érdekében büntetni kell. A tanár a jogrend képviselője, s az előforduló sértéseket, tettelegességeket, magántulajdon elleni vétségeket meg kell büntetnie. Ugyanez vonatkozik arra, aki a tanítás érdekeit veszélyezteti, a munkafegyelmet megvolgatja. A büntetés nevelő értéke a lélekre hatás mélységeitől függ, általa *lelkileg és tartósan*

kell a tanulót befolyásolni, hogy ne csak addig hasson, mint a büntetéstől való félelem. Oly büntetés, melynek jogosságát a növendék nem érti, nevelői szempontból céltalan, és soha nem lehet a méreg, gyűlölet és bosszú következménye. Minden büntetést oktatással kell összekötni, s az oktatás hatásától függően a büntetés nevelő értéke. A büntetés hatása a tanár és tanuló viszonyától is függ, az egyik tanár egy rosszalló pillantással többet ér el, mint a másik a legszigorúbb büntetéssel. A tanár is ember, s így a fegyelmezésben és büntetésben hibázhat, azonban szükséges, hogy hibáját észrevegye és alkalomadtán jóvátegye. A fegyelem akkor tökéletes, ha a tanár iránti bizalmon és szereteten s a közösség érdekeinek elismerésén alapszik. A fegyelem érdekében olykor dicséretben is kell az osztályt részesíteni.

Az amerikai iskolai önkormányzati rendszer körülményes és mesterkelt voltánál fogva nem helyettesítheti a tanár személyes befolyását és hatását.

## 2. Az önbírálat.

A tanításnak a tanári egyéniség tiszteletben tartása mellett vannak az egyéniség fölött álló normái, s ezek a tanítás sikerének értékmérői. Az az eszményi cél nem érhető el teljességgel minden órán, mert gyakran fordulhatnak elő a tanár egyéniségéből folyó sikertelenségek, melyekről tudomást kell szerezni és a továbbiak folyamán figyelembe venni. A gátló tényezők sokfélék, s csak állandó önbírálattal küzdhetők le. *Az önbírálat a felelősség érzéséből fakad, s a hivatás iránti hűségnek egyik megnyilvánulása.* Szükséges, hogy a tanár képes legyen a nehézségek és tévedések meglátására, mert türelmetlenségével nehezíti a helyzetet.

Az önbírálat a tanár eljárását tudatossá és biztossá teszi, hézagokra és bizonytalanságokra, tévedésekre és hibákra figyelmezteti. A legfontosabb kérdés: sikerült-e teljes lelki összhangot alkotnia tanítványaival, s őket a kíváncsi együttműködés számára megnyernie. Vizsgálni kell azt, hogy mennyiben érte el a tárgyi és nevelői célokat. Az önbírálatra való képességet állandó pedagógiai továbbképzéssel érheti el. *Az a tanár, aki mindent önmagából merít, nem állhat hivatása magaslatán.*

## 3. A tanítási nehézségek.

A tanításnak minden vonatkozásban való tökéletes eredményességét sok körülmény gátolja. A tanár egész munkája tulajdonképpen abból áll, hogy a sokféle lélektani, logikai, etikai, technikai és egyéb nehézségeken szerencsésen áthaladjon, és az eredmény teljességéhez eljusson. Az eredmény a tanár tanítási ügyességétől függ. Hogy bizonyos nehézségek megoldhatatlanul maradnak, vagy csak részben oldódnak meg, természetes és nem csodálni való. Csak az fogadhatja el nyugodtan a tökéletes eredményben való hitet, aki nem emelkedett az igazi célok meglátásának magaslatára, s aki merő külsőségekből ítéli meg az eredményt. Ilyen tanár szemében aligha vannak tanítási nehézségek, mert megelégszik látszateredménnyel.

Ha olyan súlyos nehézségek jelentkeznek, hogy a tanárnak nem sikerül őket elhárítania, előáll a sikertelen, eredménytelen tanítási óra. Ilyenkor komoly vizsgálat tárgyává kell tenni az osztály állapotát, a kitűzött célokat, és a módszeres eljárás minden mozzanatát.

A tanítás sikertelenségének okai és ellenszerei:

a) A tanár lelki ráhatásának gyengesége, elégtelensége, csekély hatású vagy hosszadalmas fegyelmező módok alkalmazása, a fegyelmezés teljes hiánya (gyengeség, öregség, betegség) folytán oly sok zavar támadhat, hogy az óra eredményes befejezése kérdésessé válik. Az utóbbi esetben helyénvaló a tanár felmentése, az előbbi esetekben pedig segítség igénybevétele válik szükségessé (osztályfő, igazgató, felügyelő).

b) A tanulókat nem lehet együttműködésre bírni, nem lehet rájuk alapítani, vagy csak csekély mértékben kapcsolhatók a tanításba. Okai: a törekvés hiánya, régi nevelési hibák, más tanár elnyomja a tanulók tevékenységét. Ez legtöbbször csak időleges hiba, s a tanár türelmes munkájával észrevétlenül megszűnik.

c) A tanulók érdeklődése homlokegyenest másirányú lehet, mint amit a tanítás követel. Ez különösen a 10. életévet betöltött tanulóknál szokott előfordulni. A tanár feladata ezt az érdeklődést a tanítás szolgálatába állítani. Az osztály érdeklődésének ismerete és felhasználása döntően befolyásolja a tanár nevelő hatását.

d) Gyakori eset, hogy az érdeklődés az óra elején megvan, de nem kitartó, s az óra vége felé a munka nehézkes, erőltetett, kínos. Ilyenkor fokozatosan kell a tanulókat a munkához hozzászoktatni úgy, hogy a munkamódokat, sőt az anyagot változatossá tesszük, változtatjuk. Igaz, hogy ezzel az óra egységes képe csorbát szenved és ugrásszerű lesz, de ez még mindig kisebb hiba, mint a tanulók kínos részvétlensége.

e) A tanár túlbesülheti a tanulók értelmi felfogó képességét, s oly tudást akar nyújtani, ami csődöt mond. Ilyen esetben a tanmenet megváltoztatásával a való helyzethez kell alkalmazkodni, mert jobb szerényebb célokat valóban elérni, mint magas célokért látszateredményhez jutni. A természetnél fogva nehezebb anyagot részekre osztva kell tárgyalni, illetve több oldalról megvilágítani. A gyengébb tehetségu és lassúbb észjárású tanulókat oly feladatok elé kell állítani, amelyek a hézagok kitöltését szolgálják.

f) A tanár helytelen módszeres eljárása és ügyetlensége folytán nem tudhatják a tanulók, merre felé kell haladniok, s a tanárral való kapcsolatuk megszakad. A sikertelenség legmagasabb foka az, ha a tanár tanácstalansága és zavara oly nagy, hogy a tanulók is észreveszik. Ez tekintélyét csorbítja, sőt nevetségessé teheti.

g) A tantárgy módszeres struktúrájának félreismerése nem az egyes órák sikertelenségében, mint inkább az egész oktatás elégtelen eredményében mutatkozik.

h) Különös nehézségek támadnak tanárváltozás esetén, és rövidebb-hosszabb ideig fennállanak, míg tanár és tanuló kölcsönösen egymáshoz nem alkalmazkodik. —

Opahle didaktikája nem tisztán elméleti síkon mozog, hanem a gyakorlati pedagógus megbízható és komoly tanácsaival bővelkedik. Korunk szélsőséges és szövevényes pedagógiai reformtörekvésein felülemelkedve, a mélységesen keresztény és nemzeti iskola kiemelkedő alkotása. Ez adja meg időszerűségét.

Szántó Lőrinc.



# KÜLFÖLDI TANÍTÁSI MOZGALMAK.

(Külföldi folyóiratok nyomán.)

1. A természettudományok a német középiskolák új tantervében. A természettudományok anyagának kiválasztásában, elrendezésében, a módszeres utasításokban több újítást találunk, melyeknek nagyobb része a III. Német-birodalom politikai világszemléletét szolgálja. Feltűnik különösen az órák elosztása, ami teljesen elűt a magyar gimnázium óraelosztásától. Így a természetrajz minden osztályban szerepel heti 2 órában, a fizika pedig a IV. osztálytól a VIII-ig minden osztályban, a kémia is 3 osztályban szerepel.

a) *Biológia.* Ugy az Oberschule, mint a gimnázium minden osztályában heti 2, összesen heti 16 óra. A tanterv szerint a tanítás célja, az élő természet és az abban működő erőket megismertetni az ifjúsággal. Az Utasítás szerint nem sok összefüggéstelen ismeretre kell törekedni, hanem a lényeg, az élet törvényeit kell kiemelni. A tanítás végoelja a fajelmélet ismertetése.

Az Utasítás meghagyja, hogy a növény, állat és ember életét tárgyalni kell úgy is, mint egyedét, de az egyedeket nem szabad életterüktől elválasztva szemléltetni. Figyelembe kell venni, hogy minden élő lény a föld kineiseivel közösséget alkot, amely közösségben egymásra kölcsönösen kedvezően, vagy hátrányosan hathatnak. Az olyan tárgyalás, amely valamely élő lényt, vagy valamely élő lény egy szervét, annak életműködését a többi-től elszigetelten akarná ismertetni, nem érheti el kitűzött feladatát.

A természet törvényeinek ismertetésével hatásos élményhez csak akkor jut a tanuló, ha eközben megfigyelő és cselekvő vágya kielégülést nyert. Az Utasítás ismételtlen hangsúlyoztatja, hogy a tanítás minden fokán érvényesülni kell a tanuló öntevékenységének és így a tanulói gyakorlatok, kísérletek, megfigyelések nélkülözhetetlenek. A tanítást mindig azokhoz a tapasztalatokhoz kell kapcsolni, melyeket a tanuló a természet közvetlen megfigyelésével szerzett. Ilyen megfigyelések szerzésére a tanításnak alkalmat kell adni. Ezért a tanmenetbe gondosan be kell illeszteni a kirándulásokat. Hosszabb időre terjedő megfigyelési feladatok nem tűrik az olyan beosztást, mely télen csak állattant, ősszel és tavasszal csak növénytant tanít.

Az Utasítás felsorolja azokat a szempontokat, melyeket a leánynevelésnek kell figyelembe venni. Ezeknél a tárgyaknál különösen a leányok jövő hivatását, főként az anya- és háziasszony nevelését kell tekinteni.

Az anyagelosztás a nyolc osztályban a következő:

I. A szülőföld egyszerű virágos növényeinek leírása, életműködésük és környezetükkel való összefüggésük. — Az emberi test felépítése, életfolyamatai, egészségének fenntartása, testének edzése. — Tipikus házi emlősök megfigyeltetése. — A földműves és kertész munkája. — Átöröklési esetek megfigyeltetése.

II. A szülőföld fontosabb fái. — A növények szaporodása. — A szülőföld emlőssálmatai, madarai és kétéltűjei. — A földműves, kertész és erdész munkája. — Védőtörvények. — Átöröklési törvények további megfigyeltetése. — Megfigyeltetési feladatok a szemlélt életközösségekben.

III. A tó, a mező, a gabonaföld, a fenyőerdő életközösségében élő virágos növények. — A gabonaneműek termesztése. — A virágos növények ter-

mészetes rendszere. — A halak, haltenyésztés. — A gerinces állatok és az ember összehasonlító összefoglalása. — A legfontosabb rovarok. Méh- és se-lyemhernyótenyésztés. — Ártalmas rovarok és azok pusztítása. — A földmű-ves, kertész, erdész, halász munkája. Védőtörvények.

IV. Az erdő, a tó, a tenger, a láp életközössége. — A sejt, mint élő-lény és mint a szervek építőanyaga. — A baktériumok fontossága a termé-szetben és az emberre nézve. — Paraziták. — Növényi betegségek. — A nö-vények fölépítése és életműködése. — A növényrendszer áttekintése. — A megtermékenyítés a növényeknél és állatoknál. — Az állatok természetes rendszerének áttekintése.

V. Az emberi fajok keletkezése, az öröklékonyiség, az ember, mint bioló-giai egyed, az ember, mint népének tagja. Fajapolás. Az ember helyzete a természetben. — Az átöröklési megfigyelések alkalmazása. — Az ember egész-ségtana.

VI. és VII. Az egyes sejttől a sejttálig. — A biológiai folyamatok és törvényszerűségek az egyes élőlények életében, környezetükhöz való vi-szonyában; különös tekintettel az emberre. — A szaporodás és átöröklés. — A függések alaposabb megfigyelése az életközösségben. (Ez a megfigyelés a VI. osztályban kezdődik és folytatódik a VII. osztályban.)

VIII. Származástan és törzsfajlás. — Az emberi fajok keletkezése. — Népesedési politika és fajgondozás.

b) *Kémia.* Az Oberschule természettudományi csoportján az V., VII. és VIII. osztályban 2–2, a VI. osztályban 1, összesen heti 7 óra. A gimnázium-ban és az Oberschule nyelvi csoportján az V. osztályban 2, a VI–VIII. osztályban 1–1, összesen heti 5 óra.

A kitűzött cél szerint a tanuló ismerje meg a kémiai kutatás felada-tait, módszereit és eredményeit. Lássa meg a tanuló azt az utat, amelyen át az emberi szellemnek sikerült behatolni az anyagátalakulás bonyolult fo-lyamatába. Különösen ki kell emelni a tárgy gyakorlati fontosságát. A tanulóknak meg kell ismerni, hogyan állít elő a német tudomány hazai anyag-ból nélkülözhetetlen nyers anyagokat, hogy mennyire függ a kémiai techni-kától a német nép jóléte.

Az Utasítás erősen hangsúlyozza a tanulók öntevékenységet, a tanulói gyakorlatok és kísérletek fontosságát. Kívánja, hogy a tanulókat minél gyakrabban vigyék el kémiai ipartelepekre. Az anyag fiúknál és leányok-nál ugyanaz, de míg a fiúknál inkább a technológiai rész a fontos, addig a leányoknál azokat a részeket kell kiemelni, amelyeket a jövő gazda-asszonya a háztartásban alkalmazhat.

Az előírt anyag kivonatosa a következő:

V. osztály. A levegő, víz, maró natron, konyhasó, kén és vegyületei, foszfor és vegyületei, szén és vegyületei, világítógáz, folyékony égő anya-gok, nitrogén, ammoniák, salétromsav. — A biológiára való tekintettel a cukor, a keményítő, a sejtanyag, az erjedés, az ecetsav, a zsiradék, a fe-hérje. — Vaskohászat. — Üveg. — Légvédelem. — Kémiai alaptörvények.

VI. osztály. Oxigén, hidrogén, vegyületi törvények, molekula és atom-elmélet. — Kénvegyületek, savak, bázisok, sók. — Vegyiérték. — Halogénve-gyületek. — Elektrolízis. — Német sótelepek.

*VII. osztály.* Foszforvegyületek. — Nitrogénvegyületek. — Kvarc és a szilikátok. — Vegyi törvények. — Könnyű és nehéz fémek.

*VIII. osztály.* Szerves kémia.

A gimnáziumban és az Oberschule nyelvi csoportjában az anyagelosztás ugyanez, megfelelő anyagcsökkentéssel.

c) *Fizika.* Az alsó tagozatban (IV. és V. osztály) minden iskolafajban 2+1 óra. A felső tagozatban az Oberschule természettudományi csoportján 2—2, összesen tehát heti 9 óra. A gimnáziumban és az Oberschule nyelvi csoportján a VI. osztályban 2, a VII. és VIII. osztályban 1—1, összesen heti 7 óra.

A fiúk Oberschuléjában a felső tagozaton (VI—VIII. osztály) heti 3—3 óra munkaközösség, amiben azok vesznek részt, akik a természettudományi és matematikai gondolkodásról tekintetében különös tehetségeket mutatnak. Ezen munkaközösségek keretében a tanulót öntevékenységgel be kell vezetni a tudományos kutató munkába és már itt nagyobb gyakorlati feladatok megoldása elé kell őket állítani. Az Utasítás részletesen tárgyalja a munkaközösség elé tűzött feladatokat.

A kitűzött cél általában teljesen gyakorlati és az Utasítás nemzeti fontosságú feladatnak mondja, hogy az iskolai tehetséges kutatókat és technikusokat képezzen ki. Emellett azonban megkívánja azt is, hogy a tanítás a tanuló értelmét fejlessze, a megfigyelésben gyakorolja, megtanítása mérésre, helyes következtetésre, természeti törvényeknek matematikai pontossággal való meghatározásra. Első sorban meg kell ismernie az utakat, amelyek természettudományi megismeréshez vezetnek.

Pedagógiai szempontból vizsgálva a tantervet, első pillanatra szembeötlő a sok egyórás beosztás, ami német pedagógiai körökben is meggondolásra ad okot. E határozottan kísérleti tárgynál nem sok eredményt remélnek az ilyen óraterv alapján. A tanterv is számol ezzel a nehézséggel, azért csak a legminimálisabb anyagot sorolja fel, sokszor hézagokat is hagy. Az utasítás szerint ezeket a tanár betöltheti, ha telik az idejéből, de idő híján kitöltetlen is hagyhatja.

Nem könnyű feladat a nehézségek mellett kiválasztani a feladatnak megfelelő anyagot. A tantev új utakat követ. Szakít a fizikának két fokon való tanításával, habár ennek helyes voltát az Utasítás is kiemeli. Az adott óraszámok mellett azonban ez lehetetlen volt. Az alsó tagozatban a IV. és V. osztályban mindössze heti 3 óra jut a fizikára, ami kevés az egész fizika gondos tanítására. Ha a VI. osztályt is hozzávennénk, akkor kevés idő maradna a felső fokon való tanításra. Így tehát a fizika anyagát elosztották 5 évre. Ez azonban egy másik újítást tett szükségessé. A tanterv szakított a fizikai anyagnak szokásos beosztásával. A fizika minden fejezetében vannak részletek, amelyeket a IV. és V. osztályos tanulók még nem érthetnek meg. Ugy kellett tehát az anyagot elosztani, hogy osztályról-osztályra haladva a könnyebben érthető részletekről haladjanak a nehezebbekre. Az egész fizikai anyagot három részre osztották. Az első két évben, a IV. és V. osztályban a tanuló megtanulja az öt környező világ fizikai jelenségeinek ismertető jegyeit, az összehasonlítás és mérés módjait. A második csoportban, a VI. osztályban megtanulja, miként használja fel az ember fizikai ismer-

reteit, hogy a természeti erőket a maga céljaira értékesítse. Erő, mozgás, energia és ezek technikai alkalmazása. Vége a harmadik csoportban, a két felső osztályban, a fizikai jelenségek tudományos összefüggésébe, valamint a kutatás módszereibe és eredményeibe nyer a tanuló betekintést.

A gimnáziumban ugyanaz az anyag, mint a fiúk Oberschuléjában.

A leányok Oberschuléjában a felső tagozatában a háztartás kérdéseit kell tárgyalni. Így a VI. osztályban a háztartásban alkalmazott gépek és mérlegek, a háztartás energiagazdasága, meleg és hideg a háztartásban, főzés, fűtés, hűtés. A VII. osztályban az elektromos tűzhely, az elektromosság a háztartásban, motorok a háztartásban, gyenge áram a háztartásban.

*(Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule.)*

**2. Esztország iskolaügye.** Esztország most ünnepli az önálló eszt iskola 20-ik születésnapját. Bevezették a tankötelezettséget, amely a 7-ik vagy 8-ik életévvel kezdődik és tart addig, amíg a gyermek az elemi iskola hat osztályát el nem végezte, de legkésőbb a betöltött 14 éves korig. A tanköteles gyermekeknek átlag 1,5%-a marad iskoláztatás nélkül, aminek oka, hogy a kis ország még nem rendelkezik elég iskolaépülettel. Az oroszoktól elszakadva, nagyon kevés iskolát örökölték, teljesen újra kellett berendezkedniök. Az elmúlt 20 év alatt 407 új iskolaépületet emeltek, még hiányzik 567, amit 15 év alatt akarnak pótolni.

1937-ben volt az országban 1224 elemi iskola, és pedig 1105 falusi és 119 városi. A tanítók kiképzése 1930-ig 6 évfolyamú tanítóképzőkben történt, akkor áttértek a két éves tanítóképző akadémiára, de ez a kiképzési idő rövidnek bizonyult, és áttértek a négy éves tanítóképzőre, amely a hat osztályú középiskolára épül. A városi tanítónak 10–15%-kal nagyobb a fizetése, mint a falusié, ami érthető elégedetlenségre ad okot. A kérdés azért is fontos, mert a tanítók 70%-a falun működik. Ezenkívül a falusi tanító jobban megvan terhelve, mint a városi. Kötelező heti óraszám 30, míg a városié 28, foglalkoznia kell a fiatalság szervezeteivel, el kell látnia minden iskolán kívüli kultúr munkát, énekkar vezetését, színelőadások rendezését, könyvtár kezelését, köteles továbbképző tanfolyamokat tartani, szóval mindenütt számítnak a falusi tanítók közreműködésére. Ez gyakran elviselhetetlen, túlterhelésre vezet, annál inkább, mert ezek a munkák mind iskolán kívüli időre jutnak. A tanítók egyesülete ezen igazságtalanságok megszüntetését kívánja. Kívánja, hogy a tanítói fizetést falun és városban tegyék egyenlővé és hogy minden iskolán kívüli munkát számítsanak be a heti óraszámába. A vasárnapot teljesen szabadnak kívánják.

A közoktatási minisztérium a tankönyvek egységesítését tervezte, de ez ellen is állást foglalt a tanítóegyesület, mert ez monopolizálná a tankönyv írást, megakadályozná a fejlődést a tankönyvirodalom terén, a tanítást pedig merev keretbe szorítaná. Ugyanczen érvekkel indokolva az eszt pedagógusok szövetsége is állást foglalt az egységesítési tervvel szemben.

A középiskola hatosztályú és a hatosztályos elemi iskola fölé épül. A középiskola alsó két osztálya, az alsó tagozat egységes és így az eszt fiatalság 8 évig egységes oktatásban részesül. A középiskola felső tagozata lehet klasszikus gimnázium latin és görög nyelvvel, de lehet műszaki, mezőgaz-

dasági, kultúrtechnikai irányú. Az első kötelező élő idegen nyelv a német nyelv, ezenkívül még kötelező a francia és az angol. Nem kötelező idegen nyelvként tanítják még a finnt és az orosz.

*(Internationale Zeitschrift für Erziehung.)*

**3. A francia gimnáziumok túlsúlyossága.** A francia középiskolák főfelügyelője a középiskolákról kiadott múlt tanévi jelentésében, tárgyalja azt a veszélyt, ami abból keletkezhetik, hogy a francia tanulóiifjúság nem oszlik szét arányosan a középiskolák különféle ágazataiban, hanem túlnyomó nagy része a latin ágazat felé tolong. A főfelügyelő megállapítja, hogy ez a jelenség a művelt államok mindegyikében mutatkozik és mindenütt rendszabályok után kutatnak, hogy az iskolarendszert a szociális viszonyokhoz alkalmazzák, az ifjúság tömegét a gimnáziumoktól eltereljék és ezzel a szellemi munkanélküliek számát csökkentsék. A francia jelentés kimutatja, hogy az 1930 óta a gimnáziumok tanulói évről-évre emelkedik, az eltelt 7 év alatt az emelkedés 63%, ugyanekkor az Ecole primaire supérieure (megfelel a mi tervezett 8 osztályú polgári iskolánknak), valamint a szakiskolák tanulóiinak száma fogy. Ennek a jelenségnek az okát a főfelügyelő nemcsak abban látja, hogy a latin iskolának nagyobb a tekintélye és lényegesen több jogositást nyújt mint a főbbi középfokú iskola, hanem első sorban abban is, hogy a latin iskolák kevés ellenállást fejtenek ki a fölvételeknél, nagyon enyhén kezelik az előírt fölvételi vizsgát.

A középiskolákban előírt fölvételi vizsgálatot a folyó tanév elején sikerrel kiállott tanulók 76%-a (Párizsban 82%-a) a középiskolák latin tagozatába törekedett. Ennek a sokféle veszélyt magában rejlő jelenségnek legszembetűnőbb eredménye, hogy a sok nem oda való tanuló leszorítja a latin iskolák színvonalát. Az egész iskolarendszer hibás annyiban, hogy az egyes iskolafajok egymástól annyira elszigeteltek, hogy az egyik tagozatból a másikba való átlépés szinte lehetetlen. Nagyok az eltérések úgy a tananyagban, mint a tanítás módszerében. Az a 8–10 éves gyermek, aki valamelyik irányban elindult, azt 6–7 évig követnie kell, akár megfelel neki, akár nem.

Ezt a túlsúlyosságot új osztályok nyitásával, új tanári állások szervezésével kívánják megszüntetni. Ezt azonban megengedett határon túl nem lehet folytatni, de egyébként sem orvosolja magát a bajt. Sok helyen megpróbálták a fölvételi vizsgát szigorítani, ami sok tanulót kiszorít a latin tagozatból. A folyó tanév elején 6000 jelentkezőt nem vettek fel, részben azzal az indokolással, hogy a jelentkezéssel késtek el, részben pedig elbuktatták őket a fölvételi vizsgán. Kérdés azonban lehet-e helyeselni a kiválasztásnak ezt a brutális módját.

A főfelügyelő két utat lát a veszély elhárítására. Az egyik, hogy a középiskola első osztálya próbaosztály legyen, ahol a tanárok egyénenként való alapos megfigyelés útján, ajánlják a tanuló szüleinek a középfokú iskolák különféle irányai közül a legmegfelelőbbet. A másik út, ha az összes középiskolákat egységesítik.

*(Monatschrift für Höhere Schulen.)*

**4. Tanulók túlterhelése.** Franciaországban valamint Belgiumban is megállapították az iskolaorvosok, hogy a tanulók között feltűnően sok a makacs fejfájás, étvágytalanság és álmatlanság, gyenge emlékező tehetség, gondolatszegénység. Az orvosok ezeket a tanulók szellemi túlterhelésének tulajdonítják. A francia közoktatásügyi miniszter ennek ellensúlyozására most kísérletképpen egyes kerületekben fölemelte a tornaórák számát heti 3 órára. A szellemi munka ellensúlyozására történt az a másik intézkedés is, hogy a tanuló hetenként egy délután szabad választása szerint foglalkozhatik zenével, rajzzal, műhelymunkával, múzeumok vagy gyárak látogatásával. Tanári felügyeletről az iskola gondoskodik.

Belgiumban ugyanilyen tapasztalatok hatása alatt, klímátikus helyen felállított középiskolákat terveznek, ahova az ilyen tanulókat küldenék. Itt egészséges környezetben, megfelelő orvosi felügyelet mellett folytatnák tanulmányaikat mindaddig, amíg a beteges jelenségek meg nem szűnnének. Tervezik az elméleti oktatás csökkentését, az üres órákra sportot, kirándulásokat tennének. Ettől remélik, hogy a testileg leromlott tanulókat a túlterhelés következményeitől megszabadítják.

*(Internationale Zeitschrift für Erziehung.)*

**5. Reformtörekvések Görögországban.** Mint annyi sok más országban is, Görögországban is foglalkoznak az iskola megreformálásával.

a) Az eddigi négyosztályú elemi iskolát hat osztályra emelik.

b) Az eddig hatosztályú középiskolát nyolcosztályúvá teszik és az elemi iskola negyedik osztálya fölé teszik. Feladata kimondottan az egyetemi és főiskolai tanulmányokra való előkészítés. A középiskola 3 felső osztálya, a felső tagozat három irányú: gimnáziumi, természettudományi és kereskedelmi.

c) A polgári középosztály számára négyosztályú polgári iskolát terveznek, amely az elemi iskola hatodik osztálya fölé épül. Főképpen gyakorlati irányú kiképzést nyújt.

d) A leányok oktatását szigorúan elválasztják a fiúkétól és főképpen a jövő anya- és háziasszonynevelés lesz a leánypolgári iskolák feladata.

*(Internationale Zeitschrift für Erziehung.)*

**6. Milyen legyen egy középiskola?** Erre a kérdésre felel a német birodalmi nevelésügyi miniszter legutóbbi rendelete, amelyben meghatározza azokat a helyiségeket, amelyekről minden újjonon-épülő középiskolai épületben gondoskodni kell. A rendelet szerint a rendes tantermeken, rajztermen, irodákon és tanácstermen kívül, minden új fiúközépiskolában egy nagy zeneteremnek, két kézimunkateremnek, egy szülői fogadónak, egy díszteremnek színpaddal és egy tejkiosztóhelyiségnek kell lenni. A leányok Oberschuléjában ezeken kívül a háztartástan tanításához konyha, étterem, pincsehelyiség a készlet elraktározására, egy helyiség a házimunkák végzésére (mosogató, vasaló, lakószoba, mosókonyha), egy helyiség beteg- és csecsemőápolásra. A leányok részére mosdó és öltöző helyiség, ugyanez a tanárnők részére. Végül egy helyiség a főnöknő részére.

*(Die Deutsche Schule.)*

7. **Pályaválasztó Tanács.** A francia kormány most kiadott rendeletében minden departemenetben kötelezővé tette pályaválasztási tanács megalkotását. Az egyes tanácsok egymásközötti, valamint az iskolákkal és munkahelyekkel való kapcsolatáról állami szervezetek gondoskodnak. A tanács sem a szülőt, sem a munkaadót nem akarja szabad elhatározásában befolyásolni, csak tanácsadó szerv, de ezt igénybe venni mindenki köteles. Három év. elmúltával, 17 éven aluli fiatalok, sem az iparban, sem a kereskedelemben alkalmazni nem lehet, ha nem tudja igazolni, hogy a tanácsadót igénybe vette. Az igazolványt a tanács titkársága díjmentesen adja ki. Az igazolványnak tartalmaznia kell azokat a foglalkozásokat, amelyekre a tanács a fiatalok, sem tartja alkalmasnak.

Ugyanez a rendelet intézkedik a tanoncok továbbképzéséről is. Erre évenként legalább 150 órát kell fordítani. A tanfolyamokat a 14–17 éves munkanélkülieknek is látogatni kell. A rendelet a vállalatokat kötelezi, hogy a 17 éven fölüli munkások és alkalmazottak számához arányítva, 14–17 éves tanoncokat is alkalmazniok kell.

(*Internationale Zeitschrift*).

## 8. A Nemzetközi Nevelésügyi Hivatal (Bureau International d'Education)

**értekezlete.** A hivatal VII. évi értekezletét Genfben tartotta. Az értekezleten 43 tagállam képviseltette magát. Képviselve volt a Népszövetség, a Nemzetközi Munkahivatal és a párizsi Szellemi Együttműködés Nemzetközi Intézete is. Magyarországot Dr. Kerékgyártó Árpád képviselte, akit az értekezlet egyik alelnökének választották meg. Mint ezen értekezleteken általában, most is az volt az értekezlet célja, hogy a résztvevő államok kölcsönösen tájékoztassák egymást országuk nevelésügyének fejlődéséről.

Az ezidei értekezlet tárgysorozatán a következő kérdések szerepeltek: 1. Az egyes államok közoktatásügyi minisztereinek jelentése a közoktatás állapotáról az 1937/38 tanévben. 2. A néptanítók fizetési viszonyai az egyes államokban. 3. A klasszikus idegen nyelvek tanítása. 4. A tankönyvek tartalma, használata és kiválasztása az egyes államokban.

Az összes képviselt államok közoktatásügyi miniszterei elküldték jelentéseiket közoktatásügyük múlt tanévi állapotáról. Ezek tárgyalása képezte az értekezlet legfontosabb tárgyát, a jelentések körül beható, élénk és igen gyümölcsöző megbeszélés folyt.

A klasszikus idegen nyelvek oktatásáról a tagok igen gondosan szerkesztett nyomtatott jelentést kaptak, amelyhez az anyagot a 43 állam jelentése nyújtotta. A néptanítók fizetéséről szóló anyagot is vaskos kötetben kapták meg az értekezlet résztvevői. Sok állam jelentése van ebben a kötetben feldolgozva. A különféle államokban a legnagyobb eltérések mutatkoznak. Egy harmadik kötet tárgyalja az egységes államok tankönyvvizonyait.

Ezzel egyidőben adta ki a hivatal évkönyvét is. Ez 57 állam részletes jelentését tartalmazza. A jelentések főként az 1936/37 tanévben megindult tanügyi mozgalmakról számoltak be. Az értekezleten aztán kitűnt, hogy alig van állam, ahol ne foglalkoznának az iskolarendszer átalakításának kérdésével. Ezek a reformtörekvések a legtöbb államban politikai viszonyokkal van kapcsolatban, a változott politikai rendszerhez idomítják az iskolarend-

szert. Általában a szellemi képzés rovására emelik a testnevelésre szánt időt. A legtöbb államban rendszeresítették a katonai szolgálatot megelőző katonás nevelést.

(Internationale Zeitschrift)

**9. A jugoszláviai magyarság iskolái.** A jugoszláv állam megalakulásának 20-ik évfordulója alkalmából a belgrádi „Vreme“ című lap, hosszabb kimutatásban ismerteti a jugoszlávia közoktatásügy 20 év előtti és jelenlegi helyzetét. Büszkén mutat rá arra, hogy Jugoszlávia területén 1918 óta az elemi, polgári, tanítóképzői és középiskolai épületek száma 5869-ről 10,349-re, a tanerők száma 13,3333-ről 40,268-ra, a tanulók száma 722,475-ről 1,641,820-ra emelkedett.

*Az elemi iskolába* a folyó tanévre beiratkozott 1,431,523 tanuló. Ezek között 42,785 a magyar. Ez a hivatalos statisztika által kimutatott létszám, az iskolai beiratkozásoknál a kisebbségi gyermekekkel szemben kiméretlenül alkalmazott névelézésnek az eredménye. Névelézés nélkül és szabad iskolaválasztás mellett a magyar elemi iskolai tanulók száma jóval nagyobb lenne. Hogy az állami elemi iskolák keretében mennyi a magyar párhuzamos osztályok száma és hogy ezen osztályok legnagyobb részében a tantárgyak túlnyomó részét szerbül tanítják, arról a kimutatás hallgat. Arról sincs szó a kimutatásban, hogy a magyar tanulóknak csak kisebb része járhat az ú. n. magyar tagozatok osztályaiba. De arról is hallgat a kimutatás, hogy a volt Horvát–Szlavon területen élő 90.000 főnyi magyarságnak egyetlen egy magyar tannyelvű tagozata sőt osztálya sincsen.

Jellemző egyébként a következő adat: Jugoszlávia nem szláv kisebbsége a lakosság 17.4%-a, ellenben a kisebbségi elemi iskolák tanulóinak a száma, az összes elemi iskola tanulóinak csak 9.4%-a. Ilyen alapon meg lehet állapítani, hogy a hivatalos statisztika kb. 124,000 kisebbségi tanulót tüntet el.

*Polgári iskola* van 226; ezek közül csak egyetlenegy kisebbségi, az újverbázi német leány- és fiú magán polgári iskola. Magyar tannyelvű polgári iskola tehát egyetlen egy sincsen. A 2309 polgári iskolai tanár közül 27 magyar, a számarányhoz mérten a magyar kisebbséget 77 polgári iskolai tanári állás illetné meg.

*A középiskoláknál* sem jobb a helyzet. A 197 középiskolát ebben a tanévben 119,236 tanuló látogatja, köztük 1070 magyar, ami 2899-cel kevesebb, mint amennyit számaránya szerint várni lehetne. Ennek jórészt az a magyarázata, hogy a nemzeti kisebbségeket a közpályákról szinte maradéktalanul kiszorították, ennél fogva a felsőbbfokú tanintézetek látogatásától már anyagi szempontból is tartózkodni kénytelenek. A 4969 középiskolai tanár nemzetiség szerinti megoszlását nem közli a kimutatás, a kisebbségi tanárok arányszáma itt még kedvezőtlenebb mint az előbbieknél.

*Tanítóképző* 43 van, ebből egy német tanítóképző Újverbáson. Magyar tanítóképző sincsen. A tanítóképzőkben a folyó tanévben 3500 tanuló jár, tanáraik száma 469. Nemzetiség szerint megoszlásukat a kimutatás nem közli.

(Statisztikai Tudostű.)



10. **A munkaiskola Jugoszláviában.** A munkaiskola szellemének terjesztésére Belgrádban kísérleti iskola alakult, mely „I. Sándor Király” nevét viseli. Ez az elemi iskola három tagozatú: fiú, leány és vegyes osztályokkal. Az intézet adminisztráló igazgatója egy, a miniszteriumnak közvetlenül alárendelt tanfelügyelő, pedagógiai vezetője egy kiváló tanítóképző intézeti tanár. Az iskola célja a cselekedtető tanítás eszközeinek kivizsgálása és a helyesnek talált módszerek és eljárások terjesztése.

Szenes Adolf.

## LAPSZEMLE.

**A Magyar Paedagógia** 1938. évi november—decemberi számában Madzsar Imre tanulmányát közli első helyen, melynek címe: *„A szemléletesség elméletben és gyakorlatban”*. Szótörténeti, majd ismeretelméleti szempontból veszi vizsgálat alá a szemléltetés helyes fogalmát, azután az olvasás-tanítás formáit méltatja ebből a szempontból. Nem szemléletes tanítás nincsen, mert a tanítás mindkét részről gondolkozást kíván, s gondolkozás valamilyen szemléletesség nélkül nincsen. A hiánytalan szemléletesség követelményével szemben csak három körülmény adhat mentséget, a tanítás külső föltételei, a tanítás tárgya és a tanítás foka. A szemléletességre legnagyobb szükség van az alsó fokon, míg a főiskolai fokon jelentősége és alkalmazása kisebb. A helyi körülmények és a szertári állomány is fölment gyakran a teljes szemléletesség alól (falusi iskolában az oroszánt szemléltetni). Tárgyi föltétele is van. Természetrajzban inkább szerepelhet, mint pl. a mennyiségtanban. A szemléltetésnek több foka van. Önkénytelen figyelem irányul a tárgyra a maga természetes környezetében. Erre a tényre mi hívjuk fel a figyelmet a környezetben. A környezet megismerése előtt felhívjuk a figyelmet. Környezetből kiszakítva a tanteremben szemléltetünk. Nem a tárgyat, csak színes, vagy fekete-fehér képét mutatjuk be a tárgynak. Ezek azonban mind külső szemléletek. A belső szemlélet létrejöhet külső szemlélet alapján, vagy leírás és előadás útján. Ez utóbbi leginkább a történelemben szerepel. Miután a szemléletességnak az alsó fokon (elemi iskola) van legfontosabb és nélkülözhetetlen szerepe, ennek sajátos tárgyát, az olvasás-tanítást veszi vizsgálat alá. Ennek alapja lehet a környezetéből kiszakított hang, az értelmes szó, a mondat és a mondás. A mondat színezet nélküli. A mondás a mondhatnak a maga élőnyelvi környezetében való hangléjtése. Az olvasás-tanításnak csak ez lehet kiinduló alapja, s ezért a fonomimika nem végső állomás az olvasni tanítás fejlődésében.

Námesy Medárd *„Prohászka pedagógiája”* címen fűzi gondolatait a nagynevű püspök felfogásához. Egy hivatása magaslátán álló tanári lélek szól hozzánk. Felhívja figyelmünket, hogy a régi iskola tanárai, kiket ma szeretnek túlhaladottnak tekinteni, mily erős és hatásos nyomokat véstek tanítványaik lelkébe. Nem lehetett tehát a régi tanárok eljárása, nevelés-tanítása rossz. Örömmel idézi Balassa Brunó szavait, hogy „a régi pedagógiából minden értéket igyekszünk átmenteni.” Elismeri, hogy a régi taná-

rokat „annak idején gyenge útravalóval, jóformán ösztönükre bízva, szinte úgy löktek be az iskolába.” Viszont sajnálja a fiatal kartársakat, akik nem is két, hanem több malomkő között őrlődnek, igazgatók, szakfelügyelők és iskolalátogatók között. Két ideált lát maga előtt a tanári pályán, Prohász-kát és Kerschensteinert. E kettő szellemében lehet hazánk számára használható állampolgárt nevelni.

A folyóirat kisebb közleményei között kiemelkedő helyet foglal el Cserhalmi Agósi „Magyar zenei műveltség” c. cikke. Enyhén csendül ki az írásból a panasz, hogy a zenei nevelés Hamupipőke. Pedig a nemzeti életnek erős kifejezője a zene, amely általánosan értett nyelve útján be tud kapcsolódni a világműveltségbe. Amint mondja, nem lehet véletlen dolga, hogy a két zeneileg legműveltebb nép egyúttal a legnemzetibb érzésű. A zenei műveltség terjesztéséhez nem elegendő a mai énektanítás. A zene élvezetére is meg kell tanítani az embereket.

Térestyéní Meinrád „Az iskola és mozi” c. cikkében a mozinak a gyermekre gyakorolt hatásait keresi. Az iskolának elzárkózni nem lehet előle, hasznosítania kell. Az iskolai oktatófilm általában helyes nyomon halad, de még meglehetősen fejletlen nálunk. A földrajztanításban gyakran többet ér az állókép a mozgónál, ahol nincs mozgás. Céloz arra is, hogy a nagy mozifilmek sok részlete alkalmasabb volna a történelem, természetrajzban, mint az oktatófilmek sokkal gyengébb produkciója (Ben Hur, Ave Caesar, ide sorolhatjuk a Tarzan filmek sok részletét is). De az iskolának nemcsak tiltania kell a mozik látogatását, hanem az erkölcsi és esztétikai nevelés útján odahatni, hogy ha mégis moziba kerül a gyermek, meglassa a jó és rossz közötti különbséget, értékelni tudjon. A technika vívmányainak (mozi, rádió, grammofon) hasznos és káros oldalait kutatnunk kell és hasznosítani belőle a célunknak megfelelőit.

Bő és részletes könyvismertetések és bírálatok egészítik ki a folyóiratot, mint mindig.

**A Nevelésügyi Szemle** II. évfolyamának 9–10. száma gazdag tartalommal jelent meg.

Boda István terjedelmes tanulmánya áll első helyen „A személyiség fogalmának jelentősége” címen. Először körülhatárolja a „lelki személyiség” fogalmát és kimutatja, hogy az tágabb a temperamentum és jellem fogalmainál, ezeket még más jegyekkel együtt magába foglalja. Személyiség és nevelés viszonyát keresve megállapítja, hogy a temperamentum diagnosztikus értéke abban van, hogy gyors képet ad a személyről, terapeutikus értéke csekély, szomatikus tényezők által befolyásolható. Erősen fajhoz kötött. A jellem az egyén bensőjébe való mélyebb behatolást teszi lehetővé és fejlődési eredményeket is mutat; közvetlenül pszichés hatások által befolyásolható. Egyéni fejlődés által is kialakul, tehát a faji jelleg kevésbé dominál benne. A személyiségkutatás a legmélyebb betekintést nyújtja, ezért diagnosztikus nevelő értéke legnagyobb. Éppen ezért a leghatásosabb befolyást teszi lehetővé. Faji jellege legkisebb, de ez nem jelenti azt, hogy fajokon kívülálló személyiség lehetséges. A következő pontban két kérdésre ad választ: 1. hogyan juthatunk tapasztalati úton kielégítő személyiségisme-

réthez, 2. mit kell érteni a személyiség „legmélyebb rétegein?” A IV. rész a nevelés ténnyalóit keresi a magasrendű személyiség kibontakozásában. Legeredményesebb az a nevelés, amely aktuálisan képes hatni, a nevelési tényezőket erősíteni, módosítani, gátolni, esetleg megsemmisíteni képes. Ezért fontos a személyiségismeret a nevelés számára. A magasrendű személyiség öröklött képességeit teljesen és harmónikusan ki tudja fejleszteni. Ismerteti a kibontakozás útjait és a nevelő kezében levő technikai eszközöket ehhez. A személyiség-ismeret nem lehet csak típus-szemlélet. A nevelésben érvényesülnie kell az individualitás elvének.

Róder Pál tanulmánya „Szemléltetés a nevelő iskolában.” A tanárnak igyekeznie kell a tanulóiban felkelteni és ébrentartani az érdeklődést, munkakedvet. A régi módszeres elvek így kapnak új értelmet és jelentőséget. Az ismeretek fő forrása a szemlélet, vagy helyesebben az élmény. A szemléltetés külső, érzéki, vagy belső. A külső is lehet többféle. A kép, táblarajz, mintá csak álszemléltető eszközök. A szemléltetés nem cél, hanem eszköz. Módját, elveit általános nevelés- és tanítástani szempontok határozzák meg. Az ilyen módon szerzett ismeretek gazdagabbak, maradandóbbak. De nevelési szempontból indító, ösztökélő hatása értékesebb. A szemléltetés nem egyszerű megtekintés. Jelent még megbírást, felbecsülést, értékelést is. Fokozott elmélyedés a célja, munkarendet és szellemi erőfeszítést kell hoznia. Itt kap értelmet és jelentőséget a munkáltató eljárás, mely időnkint alkalmazva serkentő hatású. Tűsok és rossz alkalmazott szemléltetés viszont nagy károkat okozhat. Kerülendők a mesterkedő szemléltetések is. De a tanítás megindulásakor, a tanulóknak magukkal hozott tapasztalatainak számbavételekor is helye van a szemléltetésnek, mert az emlékek lehetnek elmosódottak, vagy eltérőek. Általában a szemléltetés nem igazolhat elméletileg levezetett tetteket. A tanítást és a hozzája tartozó szemléltetést pedig különválasztani nem szabad. A szemléltetésnek szervesen kell beleilleszkednie a tanításba. A tábla nélkülözhetetlen segédeszköz, de főként kiegészíti és nem pótolja a szemléltetést. Az óra alatt feljegyzett vezérszavak, odavetett vázlatok az óra képét adják és a közös munka megbecsülésére nevelnek. A rendszeretetre való nevelés szempontjából a tanárnak tervszerűen kell előzetes meggondolás alapján használnia a táblát. A színes kréta ott, ahol indokolt, az átekintetőséget könnyíti meg. Az oktatófilmek használatában is didaktikai meggondolások vezessenek. Végül a képek felhasználásáról és a hangulatkeltésben való fontos szerepükről szól.

Csanády Sándor két közleményben foglalkozott a közvetlenség új elméletével a középiskolai nevelésben. A régi iskola erős hatása tanítványaira nem leheto fel az új nevelési ideálok között. A mostanában hangoztatott tanári közvetlenség sok veszélyt rejt magában. Az iskolának a maga visszazszerzett tekintélyével, erkölcsi és szellemi fölényével kell ellensúlyoznia a mai korszellem romboló hatását. Tanulmányainak egyoldalúsága, hogy minden mai felfogást és hatást általánosítva helytelennek tart, épenígy mindent, ami a „régí” iskolában elvétve előfordult, szintén általánosítva jónak.

Sok tekintetben ellenkező álláspontot jelent Éber Jánosnak a debreceni gyakorló gimnáziumban egy módszeres értekezleten tartott előadása, melynek címe: „A kezdő tanár a diákok között.” Többek között a közvetlenséget,

természetesen nem nyakló nélkül, ajánlja a fiatal tanárnak más sok jó tanács és útmutatás között. Igen helyesen mindenben a mértéktartást emeli ki. Meleg szívre mutatnak befejező sorai: „A családi otthon mellett az iskola legyen utolsó menedéke az emberi jósnak és jövőt építő erős szeretetnek ebben a gyűlölettől tajtékozó világban”.

Vajda László Ovidiusnak Daedalus és Icarusán mutatja be, miként lehet a klasszikus irodalom szépségeit megéreztetni és megkedveltetni a tanulókkal anélkül, hogy lélekölő grammatizálást lássanak benne.

Strausz Antal „A mennyiségtani példák tanításáról” megállapítja, hogy azok, különösen a szöveges példák nemcsak jó alkalmazási lehetőségei a tanult szabályoknak és képleteknek, hanem a matematikai gondolkodásnak nevelő mesterei. A megoldás a munkamenet, a terv megállapításával kezdődjék. A feldolgozás helyes vezetése mellett sok tudatlanságot igazíthatunk ki. A nyert eredményeket mindig meg kell bírálni. Ne váljék a feladatok megoldása gépies munkává. Az időt sajnálni aprólékos dolgokban sem szabad, csak így várhatunk tanításunktól jó eredményt.

Babicky Ede „Légtalmai nevelésről” ír, s közép- és szakiskolák, valamint elemi iskolák részére légtalmai tantervet nyújt.

Bognár Gyula cikke: „Gárdonyi gyermekkori emlékeinek pedagógiai tanulságai.” Ezeket az emlékeket Gárdonyi írásából gyűjtötte csokorba.

Uherkovich Gábor cikkének címe „Az egységes természetkép és az iskola.” Az egységes természetkép alapjait az iskolának kell megadnia. Nem tehetjük meg a legjobbat, hogy minden egyes alkalommal a szabadban, jellemző környezetében mutassuk meg az illető növényt, vagy állatot, de minél többször meg kell ezt tenni. A természetismereti tárgyakat hozzuk egymással szoros kapcsolatba. Az okkal-móddal folytatott gyűjtés hasznos, mert a tanítványiának a maga környezetében kell felkeresnie az egyedet.

A folyóirat irodalom-ismertetőjében Kratofil Dezsőnek a geometriatanítás vezérkönyvét méltatja és ajánlja.

A folyóirat III. évfolyamának első száma már minden hónapban megjelenő egyes számra méretezve jelent meg. Ebben Lőrinc Jenő a „Magyar történetiszemléletre való nevelés”-ről ír. Megállapítja, hogy a magyar intelligencia nagy része nem látja tisztán a magyarság helyzetét és szerepét, feladatait. Ennek oka pedig a középiskola talán akaratlan mulasztása, vétke benn a régebbi magyar történetírás és történelemtanítás. Mindkettőt gyakran pártpolitikai szempontok vezették. A növendékeket helyes múlt- és hőszemléletre kell nevelni, de ez ne jelentsen helytelen és igaztalan leleplezést. Ki kell emelni a magyarság kultúrávédő hivatását és katonai erőnyeit. Éreztetni kell, hogy mindenkor az egész Kárpátmedence együtt élt még az elszakítások ideje alatt is. Ismerni kell a sajátos magyar szabadságideált és a kitartáshiányt. A jó történelemtanárnak magas tudásának kell lennie és sovén magyarnak, de jó értelemben! Tanítását hangulat és érzelmek teheti értékesé, művészié.

Berg Pál cikke: „Modern nyelvtanítás hanglémez segítségével”. A modern nyelvtanítás nehézségeit vizsgálhatja. Hasznos segítő eszközt lát a megfelelő hanglemezen, amely megadja a tökéletes kiejtés mintáját, megtanít az idegen népdalra. A tanárt azonban soha nem helyettesítheti. A hanglemezes okta-

tás egyenlőre egyesek próbálkozása, intézményesen megszervezve nincsen. Ezután részletesen felsorolja a hanglemezektatás ellen és mellett felsorakoztatott érveket. Ezek határozzák meg a hanglemezek felhasználásának helyét és módszerét.

Gáspár Gyula cikke „Az egyenletfeldolgozás módszertana” címen közöl hasznos gondolatokat. Az előkészítés már az alsó két osztályban megkezdődik. Alapelv: az egyenlet mennyiségtani mondat. A betűszámokat mint rövidítéseket korán be lehet vezetni. A szóbeli egyenletek felállításának formába való öntését mutatja be példákon. A megoldás próbája lehetőség szerint mindig elvégzendő.

Implom József „A polgári fiúiskola szociális kérdéseivel” foglalkozik. A tanuló szociális munka tárgya. A diáksegélyezés eszközeit ismerteti, a tandíjsegélyezés, a segítőegyesület és segítőkönyvtárakat, pénzsegélyeket, egészségügyi és diáknyaraltatási akciókat. A vidékről járó tanulók részére szükséges délutáni foglalkoztató órákról és végül a diákelhelyező mozgalomról emlékezik meg. Majd azt vizsgálja, hogy mindez milyen hatással van a tanulóra, mint a szociális munka alanyára és miképpen lehet nevelni a szociális érzést. Sajnálkozva látja a gyűjtési tilalmat, mely a szülő esetleges többszörös megterhelését kívánja megakadályozni, holott enélkül a gyermek jótékonyaságra nem nevelhető.

A Magyar Tanítóképző hásábjaian épenügy, mint a tanítóképző-intézeti tanárok Egyesületében szorgos munka folyik a tanítóképzés reformjával kapcsolatban. A kialakulóban levő liceum és tanítóképző akadémia problémái erősen foglalkoztatják leendő tanáraikat.

A folyóirat múlt évi decemberi számában dr. Padányi-Frank Antal tanulmánya „A tanítóképző-akadémia tartalma”, ezévi második számában pedig ehhez való hozzászólások jelentek meg többek tollából. A liceumi tagozattal és annak a tanítóképzéssel való összefüggéséről olvashatunk a múlt évi 10. számban (Medgyesi Zsófia: A tanítói hivatás órái), a folyó évi 1. számban (dr. Somos Lajos: Mennyiben szolgálja a liceum a tanítóképzést) és a 2. számban (dr. Imre Sándor: A tanítóképzés és a liceum). A gyűlésekről szóló tudósításokban látjuk, hogy sok szó forog akörül, vajjon a liceum nemzeti, általános gyakorlati irányú középiskola legyén-e, vagy erősebben dőmináljon a tanítói pályára való előkészítés. Vannak, akik úgy látják, hogy a liceum és az akadémia kapcsolata veszélyes, már most mutatkozik a szakadás lehetősége. Fölmerült az az ajánlat, hogy az akadémiákkal kapcsolatos liceumokban teljesen a tanítóképzés szempontjai legyenek uralkodók, csak az akadémia nélküliek legyenek általános gyakorlati életre képző iskolák. A kántorképzésre csak magán az akadémián nem jut elegendő idő, ennek is egy anyagrészllete átkivánczik a liceumba. Mindenki látja, hogy szükség van gyakorlati pályákra előkészítő középiskolára, de félt, hogy a mai terv szerint ezt a tanítóképzés sínyli meg. Van, aki a gyakorlati pályák szempontjából sem lát abban veszélyt, ha a liceum teljesen a tanítóképzés szolgálatába állítódik, miután tanítói oklevéllel bírók más pályákon is derekasan megállották helyüket. Mi azonban más veszélyt is látunk. Vajjon a gimnáziumi érettségivel egyenrangú liceumi érettségit tett ifjak legjobbjai

hajlandók lesznek jobb előmenetelt és fizetést ígérő pályákat fölcserélni a szerényebb tanítói pálya lehetőségével?

A folyóirat múlt évi 10. számában szép tanulmány jelent meg dr. Zentai Károly tollából: *A cselekvő oktatás elvei a tanítóképzésben*. A cselekedtető oktatás ellenzőinek száma ma már csekély. Az elvtől való eltérés oka a tananyag nagy tömege, a tanulók nagy száma, néha más gátló körülmény. Célyszerűségét kísérletek és a tudományos lélektan igazolta. A nélküle elérhető nagyobb anyagvégzés látszólagos, mert ezt nem a tanár, hanem a tanuló szempontjából kell elbírálni. Ezután az író rövid történeti áttekintést nyújt a cselekedtető tanítás kifejlődéséről. A cselekvés iskolája kapcsolatot teremt az élettel, a gyermek iskolai környezetét mindennapi életéhez kívánja hasonlítani. Szemben áll a formalizmussal. Célja spontán és termelő aktivitás. Ezzel együtt jár az osztály külső képének megváltozása. A tanulók dolgoznak, problémákat vetnek fel, megoldásokat keresnek. A cselekedtető tanítás részére programot megállapítani lehetetlen, módszerileg megkötni nem is szabad. Egy vonás mindig föllelhető benne: az értelem, érzelem és akarati törekvések irányítása. Ezután néhány irányelvet sorol fel, amelyek nem módszeres utasítások a cselekedtető tanítás részére.

A januári és februári számban dr. Kemény Ferenc igen hasznos adatokat gyűjtött össze „*Német hatások a magyar nevelés- és oktatásügyre*” címen.

A januári számban Kratofil Dezsőnek „A geometria tanításának vezérkönyvéről”, a februári számban pedig Udvarhelyi Károlynak „Magyarország földrajza az iskolában és szülőföldismertetés”, valamint Jeges Sándornak „Természetrajz. Gyakorlati tanítások” című könyveiről, melyek a gyakorló polgári iskola könyvtárának kötetei, részletes és igen elismerő bírálatokat közöl.

A „*Pedagógiai Szeminárium*” f. tanévi 3. számában Noszlopi László adatokat közöl arról, hogy „*Milyen pályákra készülnek az elemi iskolát most elvégző budapesti fiúk?*” A IV., VI. és VIII. elemi iskolás tanulók (6495) részéről beérkezett válaszok alapján megállapítja, hogy már a IV. osztályban eléggé határozott volt a pályaválasztás. Gyakori volt a megegyezés a gyermek és a szülő óhajában. A pályatájékozottság azonban igen kicsiny volt. A kb. 1000 pálya közül csak 409 féle szerepelt. Nemzetgazdasági szempontból sem felel meg az ország viszonyainak a megoszlás. Legtöbb az altiszt, katona, tűzoltó, rendőr, sport, közlekedés és egyéb személyi pályát választók száma. Ezután következik az ipari, majd még igen nagy százalékkal (20,5 meg 3,7%) a szellemi, igen csekély %-kal a kereskedelmi (2,8%), mezőgazdasági, napszámos, bányászati, családi pályák. Még elég nagy százalék (21,3) nem tudott választ adni. Ez utóbbi azonban érthető a gyermek kiforratlansága miatt. Itt még korai a pályaválasztás. Ezután ismerteti, hogy a fővárosi Pedagógiai Szeminárium lélektani laboratóriuma milyen kísérletekkel és vizsgálatokkal szándékozik alátámasztani a gyermekek pályaválasztását, képességeinek alkalmazhatóságát.

Massón Izabella egy évvégi összefoglalás vázlatában mutatja meg, hogy miként lehet a *Szent Korona* tanát értékesíteni a történelemi tanításában.

*Fógel Sándor a szavak és kifejezések helyes használata* cím alatt a magyarság ismét új és helyes irányzatára hívja fel a figyelmet. Örömmel látjuk, hogy a magyar nyelv tisztulási folyamat előtt áll. Igazán ideje volna, hogy a fölösleges tudálékos nyelvhasználatot a mi édes nyelvünk kiszorítsa.

*Pongrácz Alajos* a középiskola VIII. osztályának német dolgozatairól ír.

*Gárdonyi Albert Budapest nevének eredetét* adja történelmi adatok alapján térkép-melléklettel.

Mintatanítások: 1. A magyar állampolgárság; 2. Nyelvhelyességi óra (gimn. IV. oszt.), 3. Budapest fejlődésének gazdaság-földrajzi alapja (keresk. isk. III. oszt.)

A folyóirat 4. száma a Felvidéké. *Székely Károly* ismerteti „*Felvidéki iskoláinkat*“. A polgári iskolák száma az elszakításkor 114 volt, 1936–37-ben 239. De ebből az utóbbiból csak 18-ban folyt magyar nyelvű tanítás! Legnagyobb részük leányiskola volt, s csak három évfolyamos. *Gerevich Tibor* a *kassai dóm* történetét és szépművészeti értékét ismerteti. *Gárdonyi Albert* „*Kassa, Budapest leányvárosa*“ c. cikkéből bizonyára sokan újságként halljuk, hogy a törökuralom alatt Pestről igen sok család költözött Kassára, amely eredetileg német bevándorlók alapítása volt. Ennek természetes folyománya, hogy a mai pesti és kassai családok igen nagy része között szoros vérrokonság áll fenn.

A mintatanítások is a Felvidékről veszik anyagukat. Ezek: Magyar karcsony, A megnagyobbodott Magyarországról, Az Északkeleti-Felvidék, A nemzet vígasza, Mikszáth Kálmán regénye: A fekete város.

Az **Orsz. Középisk. Tanáregyesületi Közlöny** múlt évi novemberi számában az Egyesület közgyűlésén elhangzott elnöki megnyitót és főttkári jelentést olvashatjuk, amely utóbbi igen szép munkásságról számol be. Ugyanebben a számban *Kardeván Károly* az *iskola kötelességeiről ír a felvidéki nemzetiségi kérdésben*. A Felvidék visszakerülésével időszerűvé vált megfelelő felfogás kialakítása a nemzetiségi kérdésben. Az egységes közvélemény kialakításában az iskolákra jelentős feladat vár. Tisztaban kell lennünk a magyarságnak nemcsak beolvasztó erejével, hanem a nemzetiségek beolvadó készségével is. Ez teszi érthetővé, hogy a nemzet küzdelmeiben a nemzetiségek egy vérként küzdöttek a magyarral. Az egészséges keveredést mutatja a magyar vidéken magát teljesen magyarnak valló idegen nevű családok, és fordítva, a német és szláv vidékeken élő magyar származást jelző nevű elnémetesedett vagy elszlávosodott családok példája. A magyarság az állások betöltésénél soha nem volt tekintettel a származásra, amint azt ma élő kiválóságaink példája is mutatja. A nemzetiségek számbeli erejét és kultúráját meg kell becsülni, mert a Kárpátokon belül ezek a külön kultúrák egymással szoros érintkezésben, közös jegyekkel fejlődtek ki. A nemzetiségi vidéken lakók egyik, vagy másik nyelvet gyengébben beszélnek, amin megütközni nem szabad. A nemzetiségek irodalmát, művészetét, tudományát meg kell becsülni és szóhoz engedni. Az iskola feladata, hogy a különböző nyelvű honfitársaink megbecsülésének és megbékélésének harcosa legyen, fel nem adva a magyarságunkhoz való ragaszkodást.

A december–januári szám első cikke *Alszegehy Zsolt*tól. „*Mit tanítsunk a gimnázium V. és VI. osztályának magyar nyelvi anyagában*“ A tantervi

változás ki akarta zárni, hogy a statisztika, retorika és poétika elméleti tudnivalói uralkodjanak a magyar nyelvi anyagban az olvasmányok zsarnok elnyomása mellett. Holott az olvasmány a fontosabb, a többi csak alkalmi tanulság. Ebben a gondolatban sorakoztatja fel a cikk írója a két osztályban véleménye szerint tárgyalandó olvasmányokat és az egyes olvasmányokhoz fűződő szellem-fejlődési momentumokat. *Petrich Béla* munkája: „Az olvasmány feldolgozásának problémái az idegen nyelvek tanításában.” Nem preparáltatunk otthon, főként alsó fokon. Az olvasmányt bevezetjük, ráhangolunk. Először a tanár olvassa fel mintaszerűen. Bár többen ajánlják, hogy a tanár felolvasása alatt a tanulók könyve csukva legyen, az a meggyőződése a gyakorlat alapján, hogy hasznosabb, ha ugyanakkor a tanulók figyelemmel kísérhetik a nyomtatott szöveget, mert a tanulók nagyobb része vizuális típusú, míg hallásuk gyakran rossz, helytelenül percipálják a hallott kiejtést. Másik probléma, vajjon van-e még szükség az összefüggő fordításra? Tapasztalata szerint igen. Ezt egy francia nyelvi példán igazolja. A fordítás magasabb elmemunka, gazdagítja a tanuló anyanyelv-használatát is. Az új és nehéz szavak, kifejezések felírása az olvasmány-rész tárgyalása előtt nem helyes. Ezeket az olvasás közben a tanár kiemelheti és így nem elszigetelten, hanem környezetében kerül a tanuló elé. Nagyon helyteleníti azt az eljárást, amikor a tanár minden alkalom nélkül óráról-órára 8–10 új szót tanultat be gépies egymásutánban. Szavak tanulása csak szövegbeli előfordulás után helyes. A megértett olvasmánnyal kapcsolatban egyszerű kérdésfelelet a feldolgozás további módja. Véleménye szerint erre még lírai költemények után is szükség van. Ennek lehetőségét és módját a „Wanderers Nachtlied”-del kapcsolatban be is mutatja. A tanulók olvasási gyakorlata nem követheti azonnal a tanári mintaolvasást. Mert értelmes olvasás csak teljes szövegmegértés után képzelhető el. A megrögzítés helyes módja, hogy az új szavak és kifejezésekkel kérdéseket és feleleteket szerkesztve, ezeket a táblára írjuk, ill. a füzetbe íratjuk. Így megvan a tartalom, ennek alapján könnyebben felelnek a következő órán, s még az írásban is gyakorolták magukat. Szószzerinti megtanulásra szövegrészt azonnal feladni nem szabad, csak a következő órán, a teljes megértés után. (Nagyon érdekes és mulatságos, hogyan képzei a munkáltató-tanítás elvét. „A tanár ezalatt a háttérben húzza meg magát, a legyezőformában elhelyezett padok mögött” Alig hisszük, hogy ezt a képletes „háttérben” kifejezést ne értené a szerző, inkább gúnynak minősítjük. Sokszor van az a dolog „háttérben”, aki épen elől ül!) A tanulók cselekvő vágyának kielégítésére elegendő, ha az olvasmánnyal kapcsolatban önként vállalkozó tanuló kérdéseket tesz fel; társai javítják és felelnek, de a tanár szükség esetén beavatkozik. Felsőbb fokon ismertetni kell az irodalmi irányok alakulását is, bár mértékkel. Ezekkel kapcsolatban állandóan fejleszteni kell a beszédkészséget a témáról való beszélgetéssel.

*Jámbor György* „Egy iskolalátogató tapasztalatai” címen három gondolatkört ismertet az iskola mindennapi életéből. Az első a „pontdolgozatok” (teszt-szerű feleltetések). A tanítás módja változott. Nem lehet egyszerű előadás (praelegálás), ezért több időt kíván, s így a feleltetésekre kevesebb idő jut. Egy-egy nagyobb részlet után a tanár feltett egyes kérdéseire rövid vá-



laszokat írat. (Saját iskolánkban néhány tantárgy keretében magunk is használjuk pár éve. A pontszámítás módja: összes ismerettények száma osztva a helyes feleletek számával, hozzáadva a rossz feleletek száma törve az összes feleletek számával.) Előnyei: mindenki felel egy-egy nagyobb egysegből: tárgyilagosságot ad az osztályozáshoz; ránevel a szabatos kifejezésre és a rendszeres készülésre szorítja a tanulót; nem tárgyalt kérdések felvetésével az intelligencia-vizsgálatra is módot ad; megmutatja a félreértések alapokait, ezzel tanulságot nyújt a tanárnak a következő évek tanítási módjára és a hibaforrásokra; igazságosabb osztályozás (ehhez még a magunk részéről a következőket tesszük hozzá: minden tanuló ugyanazon kérdésre felel, nem mondhatja egyik sem, hogy ő nehezebb kérdést kapott, mint társa; a pont-kiszámítást néhány példán bemutatva a tanulók belátják, hogy itt a tanár egyéni, vagy alkalmi diszpozíciója nem játszik szerepet; kisebb a feleléstől való „drukk”, mint felelésre kiállításakor; vagyis egyenlő fegyverekkel indul mindenki a „hareba”). A kérdéseket vagy írásban kapják meg a tanulók, vagy a tanár az egyes kérdések között kellő időt adva, szóban adja fel. A tanulók erre a legrövidebben felelnek a kérdés akár kérdő, akár állító formájában való ismételése nélkül (a tanár a kérdéseket ugyanakkor feljegyzí magának.) A kérdések rövid (néha egy-két szó) feleletet involálnak. Mélyebb ismeret kutatásakor és felsőbb osztályokban adunk olyan kérdést, amely hosszabb felelet-formát követel. A pontozás kétféleképpen történhetik szerzőnk szerint. Az egyik mód, hogy minden kérdés pontegysége 1. Ilyenkor ajánlatos, hogy minden kérdésben csak egy tény szerepeljen. A másik mód szerint egy kérdés több tudásegységet is tartalmazhat. Az így kijadódó pontokat összegezzük. Ekkor azonban átszámítási kulcs is kell a négy merev osztályozási jegy számára (jeles, jó, elégséges, elégtelen). A pontok számának fele az elfogadhatóság határa. Az átértékelt írásokat a tanulóknak kiosztjuk és megbeszéljük. A ténypontok száma lehetőleg azonos legyen az egyes írásbeli feleleteknél, hogy a számítás könnyebb legyen (meg kell jegyeznünk, hogy ennek matematikai alapja is van, mert két kérdés közül egy rossz, már 50%-ot jelent!). A pontszámok beszámítása összhangban legyen a tanulók általános képével. A tanulók ezt az eljárást könnyen megszokják és néhány bevezető kísérlet után nem okoz különösebb nehézséget a tárgyilagossá elbírálás. A második kérdés a párhuzamosítási osztályok egyesítése. Így mammut osztályok keletkeznek 60—65-ös létszámmal. Természetes, hogy ilyen osztályban nemcsak egyéni oktatás-nevelésről, de még tanítási módszerről sem lehet beszélni. (Az ilyen osztálylétszám pedagógia-és didaktika-ellenes állapot). Az egyesítés egyéb nehézségei, hogy az elvőzött anyag (pl. a nyelvi tárgyakban) nem azonos; új környezetbe kerül mindegyik tanuló, az eddig kialakult közösség felbomlik és a hangadó felületesebb tanulók jutnak nagyobb szóhoz éppen a pubertás veszedelmes korában. A veszélyt megelőzheti, ha inkább nagyobb létszámú, de majd csökkenő osztállyal kezdjük a tanítást; ha a párhuzamosítást végig megtartjuk a maximális létszámon alul is; ha az egységesítés minél előbb történik meg. A harmadik gondolatkör az új diák felavatása, a sapkaföltétel ünnepélyes formák között. Ennek igen nagy nevelő hatása van és maradandó. Nagyon jó gondolat!

... Semetkayné Schwanda Magda a koedukációs kérdésekről ír. Az egykorú fiúk és leányok között a leányok javára olyan nagy fejlődésbeli különbség mutatkozik, hogy ez lecsökkenti a leányoknak a fiúk iránti érdeklődését, viszont a fiúk megvetik a leányokat. Erkölcsei aggodalomra tehát nincsen ok. Természetesen ügyelni kell mindemellett is arra, hogy a két nembeli ifjúság tanári felügyelet nélkül ne érintkezessék egymással. Ki nem zárhatjuk, hogy fiú és leány egymással meg ne ismerkedjék, hiszen nem töltik minden idejüket az iskolában. Túlzásba vitt elválasztás és aggodalmaskodás tehát nem segít. Állandó felügyelet, a lányok iskolai ruházatának egyszerűsége, a vasárnapi gyülekezés szigorú elkülönítése épen a leányok cifrázkodóbb és kiemelőbb ünnepi ruházata miatt csökkenti a veszélyt. A megfelelő érettségi kor miatt az alsó osztályos leányok leginkább a felső osztályos fiuktól különítendőek el.

Polgár István „A gyermek és a tandíj” összefüggéséről ír, amiről a tanárok gyakran megfélekednek, de nem a szülő! A mai tandíjszabályzat nem felel meg a családvédelmi jelszavaknak. A cikkíró szerint könnyebb a papának-mamának egy gyermek instruktorává lenni, mint 10-nek. Tehát egyikék előnyben! Jövedelmi felső határ megállapítva nincs, a tandíjkedvezmény úgyszólván semmi összefüggésben nincs a jövedelemmel, amit a szülők ellenőrzés hiányában tetszőlegesen hamisan mondhatnak be. A serdülés korában van épen megszigorítva a tandíjkedvezmény odaítélése, amikor legtöbb elnézésre és segítésre volna a gyermek rászorulva. Az igaztalan szülői elkeseredésnek épen ebben a korban dobja oda az iskola a védméretre bízott gyermeket. Mindezek javítására terjeszt elő javaslatokat.

A „Forgácsok” között egy kis cikkcske „Több megbecsülést” kíván az elődök munkájának. (Senki, soha nem állította, hogy a régi nevelők-tanárok között nem voltak kiváló jók és, hogy a maiak kivétel nélkül mind jók. De ez nem jelenti azt, hogy aki „rég”, az mind kivétel nélkül jó!)

Saját folyóiratunk szelleme megkívánja, hogy a Tanáregyesület debreceni Körének gyűlésén elhangzott felszólalás ismertetését közöljük megmondolás céljából: „A gyak. gimn. igazgatója a munkáltatói oktatással kapcsolatban a túlterhelést teszi szóvá. E módszer mellett a növendékek szellemi erejét annyira igénybe veszi az iskolai munka, hogy félős, vajjon nem fog-e a mai követelmények fenntartása az ifjúság szellemi összeroppanására vezetni“.



---

Lapunk jelen száma 108 oldal. A Cselekvés Iskolájára a f. évi előfizetési díj az Angol-Magyar Bank R. T. szegedi fiók Szeged 26.228. számú csekkszámlájára küldendő be.

---

Ablaka György könyvnyomdája Szeged, Kálvária-utca 14. — Telefon: 10—84.

# A Cselekvés Iskolája

## PEDAGÓGIAI DOLGOZATOK

Kiadja az állami polgári iskolai tanárképző főiskola gyakorló iskolájának  
tanári testülete

Felelős szerkesztő KRATOFIL DEZSŐ

Megjelenik évenként 5 kettős számban. Előfizetési díj egy évre 12 pengő.  
Szerkesztőség és kiadóhivatal: Szeged, Boldogasszony-sugárút 8. szám.

## Nevelés és gyakorlati lélektan.

(Huszonkettedik közlemény)

### A jellemhibák csoportjai.

A mások nevelésében is, meg az önnevelés körében is gyakorlatilag nagyon fontos azoknak a hibaforrásoknak konkrét megismerése, melyekből a nevelés zavarai és nehézségei támadnak; „a fejszét a fa gyökerére” kívánja tenni minden nevelő, ez a „gyökeres” eljárás pedig csak a különböző hibák és bajok gyakorlati-konkrét megismerése alapján válik lehetségessé. A jellemnevelés gyakorlati kérdései közül is egyik legfontosabb probléma: melyek a nevelés alatt álló gyermek- és ifjúkornak sajátos *jellemhibái*, hol vannak azok a pontok, melyekre kezét rátegye a nevelés munkása, — még pedig más nevelési feladatok megoldása előtt, — hogy a jellemnevelés legalább az eredményességnek némi reményével kecsegtessen? Ha a nevelés munkája *elsősorban* bizonyos — típusos, vagy egyéni — jellemhibák kiírtására irányul, akkor állásfoglalásának az a látszata van, mintha nem volna pozitív, hanem csak negatív, — és az utólagos gyógyítást előbbre helyezné, mint a megelőzést és az általános gyakorlat és erősödést. Ebből a kifogásból annyit mindenestre igazságnak kell elismernünk, hogy a jellem összetevőinek általános fejlesztése, erősítése, gondozása éppoly fontos feladat, vagy még fontosabb, mint a jelentkező hibák gyógyítása és háttérbe szorítása. *Gyakorlati-lélektani szempontból* azonban rendszerint a hibák és bajok ötlenek a vizsgálódó szemébe; a lelki élet mesterei is azt szokták ajánlani, ugyancsak gyakorlati szempontból, hogy saját magunk újjáalakítása érdekében kezdjük a munkát valamelyik jellemhibánkkal, s annak kigyógyítása

olyan módszert ad kezünkbe, amellyel győzedelmesen vívhatjuk meg a harcot saját magunk s a világ ellen. Az egyes jellemhibák ellen felvett harcnak tehát rendkívül nagy a jelentősége az akaratnevelés és akaratfejlesztés általános tréningje mellett is. Épen ezért ezzel a kérdéssel nem minden haszon nélkül foglalkozunk első helyen akkor, amikor a jellemnevelés gyakorlati eljárásait kívánjuk áttekinteni. Ebben a tanulmányban azonban mindenütt csakis a valóságos, azaz *állandóvá vált* jellemhibákra vagyunk tekintettel és nem tartunk ily hibának oly *átmeneti* jellegű viselkedéseket, melyeknek gyökerei nem a jellemben vannak. Azt a gyermeket pl., aki csak *alkalomszerűen* hazudik, nem tarthatjuk „hazug jellemnek“.

Első feladatunk: a jellemhibák csoportosítása.

A jellem hibáit a *jellem lényegéből és szerkezetéből* kell megértenünk; nem a legfeltűnőbb, nem a nevelőknek legkényelmetlenebb hibákat kell igazi jellembeli hibáknak tekintenünk, mert ezek gyökerei esetleg egészen más lelki rétegben vannak, nem pedig a jellemben (pl. idegesség); a jellem hibái onnan erednek, hogy a jellemnek valamelyik *lényeges összetevője*, tényezője fogyatkozást mutat, vagy túltengésben van, vagy esetleg működésében valamilyen zavar állott be, stb. Nem tekinthetjük pl. jellembeli hibának az emlékezet, figyelem, sőt az értelem esetleges fogyatékosságait, de a vérmérséklet kedvezőtlen alakulását sem. A jellem hibáit *csakis* magának a jellem szerkezetének valamilyen mozzanatában lehet keresni. Az alább következő csoportosítás ennek az elvnek alapján készült. De a lényegszerkezet elvén kívül figyelembe vehetünk még egy második fontos szempontot is; ez a *fejlődés*. A jellem hibái a lelki fejlődés sajátos törvényei következtében bizonyára mások a gyermek-, ismét mások az ifjúkorban; hiszen tudjuk, hogy a fejlődő és kibontakozó személyiség kissé más, mint a felnőtté. Így nyerjük a csoportosítás második vezető gondolatát és megkísérélhetjük a jellemnevelés számára a *gyermek- és ifjúkor* jellegzetes hibáit összefoglalni.

I. 1. A jellem lényegéből eredő sajátos hibákat keresve, legelső helyen az *indítékok* ötlenek szemünkbe. Mondottuk már, hogy jellemünk alakulására mily döntő fontosságuk van azoknak az indítékoknak, amelyek életvezetésünket állandóan irányítják s annak egységet, „stílust“ adnak. A jellem gyökeres fogyatkozásait is első sorban az indítékok helvtelen alakulásában találjuk meg. Az indítékok rendetlen, a jellem kialakulására kártékony hatással lévő zavarai származhatnak: az *értékek iránti érzék fejletlenségéből*.

Honecker (Zur Psychologie und Pathologie der sittlichen Wertung, Zeitschr. für Päd. Psychol. 1924) rámutat arra, hogy a normálisan fejlődő emberi személyiségben kezdettől fogva megtalálhatjuk azt az ősi „bizonytalan értékudatot“, amelyből a későbbi élet folyamán az erkölcsi, (esztéti-

kai, logikai és más) konkrét értékelések fakadnak. Boda (A nevelői célkitűzés problémájához, 1926.) ugyanezt a gondolatot mélyebbről, az ember legmélyebb tendenciáiból vezeti le és bemutatja annak értékes első kialakulását a gyermek szükségképi élményeiből. A gyermeknek az élet és környezet kényszeréhez való szükségképi alkalmazkodásából, az ősi durva egolizmus fokonként való legyőzéséből kialakul az egyénfeletti igazságok felismerése, az égoista célokat meghaladó eszmények, értékek után való vágyódás, s az akarat öntudatos alárendelése a tárgyi követelményeknek és nemes céloknak. Ennek a fejlődésnek rúgói: a többre törekvés, a vágy: önmagunkat tökéletesíteni, az első alkalmazkodás kellemetlenségeinek (másodlagos) gyönyörre nemesedése, a szépségben és önzetlen cselekvésben talált nemes kielégülés. Ezek azok az összetevők, amelyek minden normális személyiséget eljuttatnak az értékelésnek ahhoz az ősi képességéhez, amelyen alapszik értékeink és értékélményeink világa. A nevelés feladata az, hogy a természetes fejlődés útmutatását kövesse és az eredeti *értéktendenciát* és *értékérzetet* elkorcsosulni ne engedje, hanem ellenkezőleg, elősegítse annak kiteljesedését, gazdagodását, differenciálódását, árnyalatokban bővelkedő gazdagságát.

Az értékelés érzékének fejlettsége, vagy fejletlensége részben a *velünkszületett alkattól*, részben azonban a *neveléstől* és az *életkörülmények* hatásától függ. A jellemnek egyik alapvető fogatkozását egyes értékelések teljes, vagy részleges kiesésében, hiányában találhatjuk meg. Oly egvénekkel is találkozhat a nevelő, kiknél az értékelés tevékenysége hiányzik, vagy tompa, akiknél az érzés, vagy az értelmi belátás valamilyen hiánya a szép, jó, igaz iránti érzéketlenséget vonja maga után. Ha ennek a hiányosságnak, az értékek iránti ezen színvakságnak eredete *átörökölt*, az alkatban, vérmérsékletben gyökerező, akkor nehéz ellene küzdeni. Könnyebb és sikert ígérőbb a küzdelem akkor, ha az (egyes, vagy összes) értékek iránti gyöngéd érzék fejletlensége és hiányossága okait a *nevelésben* és *környezeti* hatásokban fedezhetjük fel. Ilyenkor ugyanis van rá lehetőség, hogy a hiányokat pótoljuk és a megakadt fejlődést erőteljes lökésekkel megindítsuk és siettessük. A nevezett esetben ugyanis miről van szó? Mi a hiányosságnak és elakadásnak oka? Az egyik a *kellő értékélmények hiánya*. Az értékelés és az indítékok iránti érzéket ugyanis a gyermekkor *élményei* fejlesztik ki a lélekben, az eleve meglévő fogékonyság alapján, — de erősen fejleszthető az az *értelem munkájával*, az elmélkedés, megfontolás segítségével is. Mind a két hatásnak előfeltétele az, hogy a szóban forgó érték *megragadja* a lelket, azaz: érzelmeinket felkeltve, mozgásba hozza az értékes javakra irányuló vágyvaink, tendenciáink munkáját. Értékké ugyanis csak az válik személyiségünk előtt, aminek *énes vonatkozása* van, ami belekapcsolódik vágyó-érző lényünk dinamikájába; és viszont, az értékek iránti tompaság éppen ennek az énes kapcsolatnak hiányában van.

Az élményszerű oktatást (Gedinnungsunterricht) már *Herbartnál* meg-

találjuk; az „érzületre ható“ oktatás ugyanis nem egyéb, mint az érzelmek és élmények útján járó ismeretközlés. Payot népszerű munkája (Az akarat nevelése, 2 kötet, ford. Weszely Ödön) kiemeli a katolikus léleknevelés régóta ismeretes eszközeinek, az elmélkedésnek élményt nyújtó erejét és hasznát. Az iskolák gyakorlata és mindennapi élete is régtől fogva alkalmazza az élménynyújtás nevelő módszerét, pl. az iskolai hazafias és vallásos ünnepélyekkel, melyek egyik legtisztább és legnemesebb élménynak szolgálatában állanak: ez a *lelkesedés*, melyet különösen Claparède becsül nagyra. Klages rendszerében is megtaláljuk az értékek iránt való alapvető vonzalmat, amely nélkül nincs felsőbbrendű jellem és személyiség; ez „a szellemi önátadás képessége“, vagy „a lelkesedésre való képesség“; amelyben az igazság, a szépség, és az igazságosság iránt való érzék és vonzalom képességei egyesülnek.

Az értékekkel szemben való közömbösségnek egy másik okát a személyiségnek *vérmeiséleti* sajátosságaiban találhatjuk. A nyomott kedélyállapot, az állandó depressziós hangulat szintén akadályos lehet egyes értékek fel nem ismerésének, ép-úgy, mint a felfokozott (euforiás) örvendező hangulat is túlozhatja egyes akaratindítékok értékét. Ezekhez járulhatnak továbbá a máshonnan, pl. helytelen nevelésből eredő megrögzött *félelmi* állapotok is (a „megfélemlített gyermekek“ típusa). Az értékelés ezen hiányosságait kellő *lelki terápiával* kell kiegyenlíteni: oly élmények nyújtásával, amelyek ellensúlyozhatják a helytelen nevelésnek, vagy az alkati elemekből, a vérmeiséletből eredő hiányokat.

2. A motívumok világának egy második sarkalatos hibája szokott lenni a *téves és hamis értékelés*. Nemcsak a felnőttek jellemfejlődésében találkozunk ezzel a rendkívül veszedelemes hibával, hanem a felnőtteknek a gyermekre való hatása szükségképi következménye gyanánt, a nevelés alatt állóknál is. A téves és hamis értékelések ezerfejű szörnyetege állandóan hatalmában tartja az emberi társadalmat, irányítja annak divatját és politikáját, sőt világképét is átalakítja korszakról-korszakra. Az előítéletek, társadalmi-konvencionális hazugságok, a „hiúságok“ (*La Rochefoucauld*), a kettős erkölcsi megítélések stb., stb. erdejében nem csoda, ha eltéved a fejlődő és nevelődő gyermek és ifjú és értékesnek ítél olyan indítékokat, amelyek a valóságban nem azok és eltéveszti az utat a valódi jellem, és a magasabbrendű személyiség felé. A nevelésnek egyik legmagasabb feladata kezdettől fogva abban a heraklesi munkában állott, hogy visszaadja a valódi értékeknek a kellő helyet az emberek értelmében és akaratában. Ennek a fáradozásnak egy pillanatra sem szabad szünetelnie a nevelés munkájában; a helyes értékelésre, vagy, ha úgy tetszik, a helyes világnézetre való nevelés célkitűzésének állandóan ott kell lebegnie a nevelés minden tevékenysége felett, akár *kifejezetten*; tanítás alakjában, akár pedig *benfoglaltan*, a nevelést hor-

dozó szellem mindent átható erejével. A helyes értékelésre való nevelésnek két mesterfogását külön is kiemelhetjük: a) *Konkrét alakban*, az egyes, speciális értékekre való állandó és szorgalmas utalásokban, és az egyes téves értékeknek leleplezésében és helyreigazításában áll az első eljárás. — b) A második pedig abban, hogy a nevelésünknek sarkpontjaivá a *szeretet*, a *becsületesség*, a *kötelesség*, az *igazságosság és igazság*, a *felelősség* eszméit téve, megvalósítani törekszünk az igazi „ideális nevelést”, azaz elsősorban az igazságnak, de másodsorban minden eszményi értéknek a szolgálatát, küzdve a társadalom téves felfogásai és előítéletei ellen: A gyermek és az ifjú *igazságszeretete* e törekvésünk sikerét erősen támogatja.

II. Az akarás és a jellem fogatkozásainak egy második forrását a személyiség lelki *energiamennyiségében* kereshetjük és abban az *energiatöltésben*, amely a tendenciák világát jellemzi. Tendenciáink és ösztöneink ugyanis általában lehetnek életerőtől duzzadók, erősek, vagy, ellenkezőleg, gyengék; tendenciáink ezen sajátosságától függ „vitális személyiségünk” életformája. Lehetséges azonban, hogy nem összes élettendenciáinkra egyformán árad szét a lélek energiabősége, hanem egyenlőtlenül oszlik meg az egyes tendenciák között, diszharmónia uralkodik. (Patologikus irányú és tárgyú tendenciák, pl. a nemi eltévelyedések esetén, egyúttal nagy erejűek is szoktak lenni.)

A mai lélektannak a tendenciákra vonatkozó ezen elmélete (v. ö. Grassl, *Die Willensschwäche*, 1937. 43. kk. II.) azért érdekli a neveléslélektant, mert az akarásnak és jellemnek egyes diszharmóniáit, vagy eltévelyedéseit éppen a személyiség mélyrétegében nyugvó, illetőleg működő élettendenciákból lehet értelmezni. Egész lelki dinamikánkat, s így az akarást is, tendenciáink sajátosságai határozzák meg s ezeknek ismét az energiamennyiség teszi legfontosabb jellegzetességét. Innen van, hogy az embereket egymástól típusosan meg tudjuk különböztetni *erős*, vagy *gyenge ösztön- és tendencia-életük* szerint; a gyermekkor különösen az erős és élénken lüktető tendenciaélet korszaka, amely a gyermeket szakadatlanul tevékenységre ösztönzi. A felnőtt korban is találunk oly személyiségeket, akiket „az erős ösztönélet” jellemez, ezek az ösztönemberek, az „erős egyéniségek”, akik valósággal játéktárgyai erős ösztönéletüknek, nem akaratuk uralkodik személyiségükön, hanem ösztöneik kormányozzák őket. Világosan szembetűnik tehát ezekben az igazi akarat fejletlensége, szemben az ösztönök fejlettségével. De a gyermekkor általános lelki képében is találkozunk egyes egyéni esetekkel, melyekben a gyermek ösztönélete különösen erős hullámokat vet s az ilyen gyermekek a többiekénél nagyobb mértékben ösztönlénnyek; beszédjük, nyughatatlan és fékezhetetlen magzásosságuk, mohóságuk megkülönbözteti őket

társaiktól. A felnőttek között sok „nagy aktivitású” egyén (*Ribot*) tartozik ebbe az osztályba, kik között ismét felületesek és könnyelműek is akadnak, örökké elfoglaltak és semmit be nem végezők; ezeknél a felhozott jellemhibák az ösztön- és tendenciaélet túlságos fejlettségéből erednek. — *Egyes tendenciák* túlzott ereje és érvényesülése sajátos arcélt kölcsönözhet a személyiségnek. Ez az eset, amikor valakiben egy, — akár pozitív, akár negatív értékű, — tendencia jut uralomra és markáns jeleget ad az egész személyiségnek. Ilyen kiütkezően erős tendenciára példa gyanánt felhozhatjuk az uralomvágyat, az érvényesülési tendenciát, vagy akár az elveken való nyargalást, stb. (ez utóbbi pl. a fanatikus ember jellegzetes vonása; általában ide tartoznak a szkizotím típusúak). — Az egyes ilyen uralkodó tendenciák uralmi korszaka nem minden esetben vég nélküli; lehetséges az az eset is, hogy az egyes tendenciák egymás között váltakozva uralkodnak a személyiségen és a következetlenségnek, csapongásnak, állhatatlanságnak látványát nyújtják.

Az egészséges gyermekkort az eleven és intenzív ösztönélet jellemzi és helyes nevelés esetében a tendenciáknak kiegyensúlyozódása. Környezeti hibák, ferde nevelés következményeképpen előfordulhatnak azonban bizonyos *eltorzulások* és kifejlődhetnek helytelen *védekező mechanizmusok* is a gyermek életében. A túlságosan szigorú nevelés pl. elsorvaszthatja a gyermek egészséges és eleven tendenciáit, visszaszoríthatja és elfojthatja jogos törekvéseit és félénkké, elégedetlenné, gátolttá teheti a gyermeket, de kifejleszthet benne a szigorú bánásmód oly védekező és álcázó lelki mechanizmusokat, amelyeknek segítségével a gyermek *álúton* igyekszik elérni vágyai teljeseését (v. ö. *Morgan: The Unadjusted School Child*. 1936. V. fejezet: *Defense Mechanisms*). Ilyenek elsősorban a hazugság, a csalások, az „álarcok” különböző fajai, a kettős viselkedés, a hízélgés, stb., melyek azonban csak akkor válnak valóságos jellemhibákká, ha állandósulnak. A túlzottan szigorú és kényszeren alapuló nevelés azonban rendszerint erre az útra tereli a fejlődő jellemet. Ebből azonban az is világosan megérthető következmény, hogy a jellemnevelés egyik alapelve gyanánt a növendék ösztön- és tendencia- (vágy-) életét *kellő szabadsághoz* és kifejlődéshez kell juttatnunk. Viszont óvakodnia kell a nevelésnek az ellenkező végtétől is, azaz: a tendencia- és ösztönélet *teljes szabadjára eresztésétől*. Az *elkényeztetett gyermek* lelki képében épen ez a túlzás ötlük szembe: a gátolatlanul érvényesülő vágyak és tendenciák nem engedik kifejlődni az önuralmat, a kellő mérsékletet a személyiségben, azt önzővé, kegyetlenné teszik, az életben csalódottá, vagy célt nem érővé, mert a tendenciák önmaguk akarnak mind úrrá lenni a lélekben s végül is anarchiát teremtenek.



III. A jellemhibák harmadik csoportját az *akarat alaki tulajdonságainak* figyelembevételével állapíthatjuk meg. — 1. Ha az akarat egyik lényeges kedvező jellegzetessége a határozottság, akkor ennek ellentétéből, a *határozatlanságból* nyerjük a jellem egyik szembetűnő fogyatkozását (mint azt megelőző közleményünkben fel is tüntettük). — 2. Második akaratí hiba gyanánt az *önbizalom és áldozatkészség* hiányát jelölhetjük meg. — 3. A *kitartás hiánya* és a *következetlenség* mellett, — 4. az *akaras át nem gondoltsága*, annak a „világosságnak“ hiánya az a negyedik fogyatkozás, amelyet szintén a jellem és akaras mivoltából lehet levezetni. — E fogyatkozások névelői kezeléséről már előző közleményünkben szoltunk. — Következő tanulmányunkban összefoglaló áttekintést törekszünk nyújtani azokról a nevelő módszerekről, amelyeket már eddig is érintettünk a jellemnevelés problémáival kapcsolatban. E helyen most még csak néhány jellemhiba elemzését adjuk, hogy így azok diagnosztikáját elősegítve, gyógyításukra is utat mutathassunk.

#### *Félelenség.*

A félelnek gyermeket jellemzi külső viselkedésének félszessége, a természetes gyermeki elfogulatlanság hiánya; ösztönei és tendenciái nem nyilvánulnak meg frissen és szabadon, hanem csak kezdetlegesen, félve, olyanformán, mintha nagy súly nehezedne az egész kis személyiségre; általános benyomásunk róla ez: „gátlásai vannak“. Nem talál közvetlen kapcsolatot környezetével, a többi gyermekkel; „egocentrikus“ hajlandóságai vannak, befelé forduló, s a külső világot bizalmatlanul nézi. A félelenségnek, mint viselkedésformának és jellemsajátságának több összetevője és forrása van; ezek közül az egyik lehet a túlságos érzékenység, esetleg belső sértődöttség, amely eredhet a környezet durva bántalmaiból s akkor védekező reakció, — eredhet alkati, eredeti adottságból is és akkor veleszületettnek tartjuk. A „félelenség“ névvel több hasonló viselkedésváltozatot foglalunk össze, melyek körülbelül az elzárkózás, — a csekélyértékűségi érzés, — a szorongás és félelem vonalán helyezkednek el. Mindegyiket jellemzi az önérvényesítésnek sajátos módszere: a védekezés és az alkalmazkodás. A védekező magatartás maga után vonja a bizonytalanságot is, ami a biztos fellépés ellentéte; az ilyen gyermek, mihelyt idegenek előtt kell megjelennie, vagy ha valaki azt az írást nézi, melyet készít, vagy a kottába pillant, melyből egy darabot zongorán játszik stb., azonnal elveszíti egyensúlyát és zavarba jön. Ez a lelki zavar a félelenség típusos ismertetőjele. A félelnek embernél az önérvényesítés tendenciája szenved bizonyos gátlásokat; sem az alkalmazás műveletei (bátorság), sem az alkalmazkodás (biztos fellépés, lelkinyugalom) nem sikerülnek neki. A félelnekre egyúttal igen könnyen lehet hatni, különösen könnyedén szuggerálják erős akaratú egyének, akik tapintatlanabbak, mint a félelnek, erőszakosak, fölényesek; a félelnek egyéniség sokszor világosabban látja saját helyzetét, saját gyengeségét és viselkedésének észszerűtlenségét, mint az erős, — de képtelen ellenállni. A lelki zavar és gátlottság külső jele: az elpirulás, belső jelei: a könnyen felizgatható

kedélyállapot, kényszerképzetek feltolulása, különösen olyanoké, amelyekről az illető fél, és amelyek ellen nem tud küzdeni, a sikertelenség féltelme (trac), túlzott önkritika s innen az önbizalom hiánya, gyávaság, ennek ellentétéképpen a kínos pedantéria szokása, általában mindenféle *félelmek és szorongások*, melyekről az egész viselkedésmód jellegét és elnevezését kapta.

Mint minden viselkedésmód, úgy a félenkség nevén jellemzett magatartás is, (melynek nem minden fentebb leírt mozzanata jelenik meg mindig és együttesen), háromféle okforrásból eredhet: Az első okcsoportot a félenkség és csekélyértékűségi érzéskomplexumnak *természetes* előidézői alkotják. Az ú. n. „szigorú nevelés“ a gyermek természetes vágyainak, tendenciáinak folytonos és oktalan korlátozásával előidézi a gyermekben a sikertelenségnek, a vágyak visszafojtásának állandó állapotát; már pedig tudjuk, hogy életünk a siker és sikertelenség kettős sarkpontja között mozog s az egészséges életlendülethez, a személyiség kibontakozásához a sikerek hosszú sorozata szükséges. A „sikereket“ ebben az összefüggésben természetesen a gyermek életének kis és nagy problémáival szoros kapcsolatban kell látni: a mindennapi élet minden mozzanata, az iskola és környezet minden összejátszása fontos a fejlődő lény sikereinek, vagy bukásainak szempontjából. Az a gyermek, aki a környezet folytonos akadályt, tilalmakat támaszító szellemével kénytelen küzdeni (és e küzdelemben szükségkép alulmarad), abban egyrészt a sikertelenségek kedvezőtlen hangulata állandósul, másrészt pedig az annyira szükséges önbizalom nem fejlődhet ki. A második okcsoportot ugyanennek a sikertelenségekkel bajlóódó lelkiállapotnak azok a bonyodalmak alkotják, amelyeket a „védekező“ és „kibúvó lelki mechanizmusok“ nevén foglalthatunk egybe. A sikertelenségekben, és félelmekben élő gyermek a mégis hőn óhajtott siker kedvéért hamarosan megtanul bizonyos védekező és kibúvó eljárásokat, melyekkel legalább is a közvetlen sikert biztosíthatja a maga számára; ilyenek: a hazugság, a színlelés, a kettős viselkedés különböző alakjai, a hízalgés, a dac, stb. lelki jelenségei, amelyek különösen a túlzottan szigorú nevelés következményei gyanánt szoktak mutatkozni. A hisztériás jellegű menekülések (pl. a betegségbe, vagy ábrándozásokba, magányba való menekülés) is ide tartoznak. Harmadik helyen a kompenzáció és túlkompenzáció jelenségeit említjük. A félenk, vagy megfélemlített gyermek kárpótlást keres azokért az elszenvedett sérelmekért, amelyek a folytonos sikertelenségek következtében érik. Ily kompenzációk a különböző indulatkitörések (pl. düh, dac), melyek sokszor érthetetlenek az előtt a felnőtt előtt, aki a lelki élet alaptörvényeit, pl. a vágyak, tendenciák, önérvényesítés sajátos mechanizmusát nem ismeri. De kompenzálni, kárpótolni tudja magát a gyermek másképen is; ha egyik cselekvésterületen nem tud érvényesülni, akkor annál nagyobb erővel veti rá egy másikra, olyanra, melyben már átélt bizonyos sikereket; az első körben tapasztalt (fájdalmas) alsóbbrendűséget a másodikban akarja kiegyenlítésével kárpótolni. Pl. az a gyermek, aki testvéreivel szemben otthon háttérbe szorítva érzi magát, játszótársaival, vagy az iskolai életben vesz magának elégtételt; a szeretethiány érzése sokszor titkos bűnözéseknek (onánia) is lehet előidézője, stb. A túlságba vitt kárpótlási mechanizmus rendszerint az alaphibával (féltelen) éppen ellentétes viselkedésre vezeti a helytelen lélektani

úton botorkáló személyiséget: a gyáva hősnek, a gyenge erőszakosnak akar látszani. Innen értelmezhető az a helyes lélektani tétel, hogy a vakmerőség a gyávák bátorsága, az erőszakosság a gyengék ereje, stb.

A félénk, elzárkózó, a csekélyebbértékűség nyomasztó érzéseivel küzdő gyermekek és ifjak életalakulásának legvégső rétegében a túlzott (bár érthető) védekezésnek attitűdjét találjuk, továbbá az *önbizalom* megfogatkozását. A nevelésnek tehát arra kell törekednie, hogy ezt az utóbbi érzést felkeltse és táplálja, amit az egészséges *sikerélményekkel* érhetünk el.

### *Szeretet és gyűlölet.*

A jellemtudományban és lélektanban pontos különbséget teszünk az érzelmes hajlam, vagy *szimpátia* és a *valódi szeretet* között (v. ö. pl. *Wallon: Les origines du caractère chez l'enfant*, 1934, 229. kk. II. és *A. Adler: Menschenkenntnis*, 2. kiad. 1928, 178. kk. II.). A szimpátia érzelmes „egybeolvadás” valamely személlyel, vagy dologgal; a szeretet érzülete szembeállítja az *én*t a másik személlyel (dologgal) és annak javát keresi, munkálja szüntelenül, akár az *én* érdekeiről való lemondás, önmegtagadás árán is. Sokszor e két viselkedés- és érzésmód egybefonódik; rendszerint azt szeretjük tevékeny, áldozatos „szeretettel”, aki nekünk „szimpatikus”; lényeg szerint azonban más és más az említett két lelki jelenség benső szerkezete és értéke. A gyermekkor a szimpátiák ideje; a jellemnevelésben azonban arra törekszünk, hogy embertársainkat és az élet értékes dolgait igazi szeretettel karoljuk fel. Nem szabad azonban arról sem megfeledkezni, hogy az érzületek fejlődésének belső törvénye szerint a szimpátia nem idegen és külön érzés a szeretetel szemben; ez utóbbi részben az előbbiből fejlődik s annak becses alkotórésze; a társas együttélés és együttműködés, különösen a gyermekkorban lehetetlenség volna a szimpátia, az együttérzés természetes alapvetése nélkül. — A szeretet, mások javának felkarolása az ember alapvető tendenciájának, az *önértékesítésnek* sajátos működését kívánja; lemondást az elsődleges önértékesítésről, az egoizmusról, azért, hogy egy magasabb színvonalon újra értékesítsük énlünk, — most már „magasabbrendű”, erkölcsi, tisztultabb énlünk. Ez áldozathozást, eredeti énlünknek részleges megtagadását jelenti, amihez alkalmazkodóképesség, önátadás, és altruista beállítódás szükséges. Az erkölcsi nevelésnek (és jellemnevelésnek) ezen a téren sok és nagyszerű feladata van; csak természetes, hogy a valódi felebaráti szeretet nevelésének az az életszakasz a valódi ideje, mikor az öntudatos idealizmus hatja át a lelket: az ifjúkor.

A szeretet ellentétei számosak: a féltékenysé, vagy szeretetféltés, mely a másnak juttatott szeretet, vagy rokonszenv miatt boldogtalan, a hiúság, amely a saját érvényesülésünket és ennek dicsőségét hajhássza mindennek felett, az irigység, a szimpátiára való képtelenség, kapzsiság, az önzésnek mindenféle fajtái, legfőképpen pedig a *gyűlölet*. Ez utóbbi a gyermekkorban is lehet sajátos jellemhibája, bár kifejezett alakját ennek is természetesen csak a felnőttéknél találjuk meg. A gyűlölet egyik jelentkezési formája az, melyet a francia nyelv „susceptibilitének”, a német „Nachträglichkeitnek” nevez; ez az az állandó hajlam, hogy (a vélt, vagy valódi) sértéseket nem felejtjük el, hanem megőrizzük emlékezetünkben, esetleg a jövőbeli bosszú-

állás gondolatával kapcsolatban. Egy másik faja a gyűlöletnek a rosszindulatú és negatív kritikában mutatkozik meg; vannak személyiségek, akik mindenben csak a kifogásolni való mozzanatokat keresik, anélkül, hogy pozitív építőmunkával helyre tudnák igazítani az emberiség vétkeit, mulasztásait, vagy hibáit. Ismét más alakban jelenik meg a gyűlölet, mikor nem törődünk a másokat érhető bajokkal, és közömbösen megyünk el mások veszedelmei mellett, és egyedül a saját érdekeinket ápoljuk, akár mások rovására is (pl. eldobunk egy narancshéjat, nem törődve azzal, hogy más embertársunk elcsúszhat rajta és baleset érheti). A gyűlölet igazi megnyilatkozása a fentebbiek mellett a másoknak kárt okozni kívánás, a rosszindulat, végelemzésben a mások személyiségének tönkretételére irányuló törekvés, amely szintén az önérvényesítésnek egyik formája, mondhatnók: az önérvényesítő tendencia: „visszajáról nézve“, mert a gyűlöletben önmagunk érvényesítését csak a mások érvényesülésének megakadályozása árán keressük. A gyűlölet esetei és egyes alakjai közül különösen a nemtörődömséggel és közömbösséggel találkozunk leggyakrabban a gyermekkorban és az iskolai életben (Adler, i. m. 181. l.), továbbá a gyűlöletnek azokkal az alakjaival, amelyek a szeretet álarcában mutatkoznak: politikai, faj-, eszme- és eszménygyűlölet. Az önérvényesítésért vívott harcban a gyűlölet sokszor a szeretet maszkjában mutatkozik; vannak emberek, akiknél valamely személy, párt, ügy, vagy eszme szeretete nem egyéb, mint az illető dolog (vélt, vagy valódi) ellentétének gyűlölete. (Igy a kereszténység sokak lelki életében nem egyéb antiszemitizmusnál, vagy antikommunizmusnál.) A gyűlöletnek mai dagályában, mely előntéssel fenyegeti az ifjúságnak, sőt az iskolás gyermekeknek világát is, a nevelők nem tehetnek eleget abban az irányban, hogy a szeretetnek álcázott gyűlöletről a leplet lerántásuk és rámutatásuk arra vészes lelki betegsége, melyben a mai társadalom sínylődik. Az ifjúság idealizmusa könnyen áldozatul eshetik továbbá a gyűlölet egy más áruhában járó misztifikációjának is: ez az a gyűlölet, amely a szeretet *sza-vaiba* öltözik. A szeretetről szóban áradozni sokszor annyi, mint gyűlölni. A kereszténység fölséges erkölcsi tanítása: „Ne szeressetek szóval, hanem lélekben és igazságban!“ megegyezik *Antigoné* erkölcsi tételével: „Nem gyűlölni, hanem szeretni jöttem e világra“. A gyűlöletnek amaz álcázott alakjai sokszor kompenzációs alapon jönnek létre. De gyűlölet keletkezhet a növendékben akkor is, ha túlságosan szigorú, „meg nem értő“ nevelésben van része. Az iskolai élettel szemben a gyermeki naiv természet, ha nem is gyűlöletet, de mindenesetre ellenérzést érez (ezt szépen fejtegeti Müller-Freienfels: *Kindheit und Jugend* c. munkájában), ami inkább védekezésjellegű. A nevelésnek mindenesetre oda kell hatnia, hogy a növendék érzékét fejlessze a közös jó iránt és az önérvényesítésnek azt a könnyen kialakuló fajtáját, amely a gyűlölet különböző formáiban nyilvánul, a tévkeny szeretet gyakorlatává alakítsa.

### *Hiúság.*

Ismeretes *La Rouchefoucauld* jellemtani aforizma-gyűjteménye, melynek az a vezető gondolata, hogy a legfőbb emberi gyarlósság: a hiúság. Valóban, a hiúság oly gyakori fogatkozásunk, olyannyira közel fakad az

ember alaptendenciájának, az önérvényesítésnek gyökeréből, oly sokféleképen és szervesen szövődik össze más fogyatkozásokkal, hogy egyfelől nehéz a hiúság tiszta alakját minden mástól elkülöníteni, másfelől pedig könnyű az emberi sorsokban érvényesülését felfedezni. Emellett a gyermek- és ifjúkorban is korán jelentkeznek a hiúság szimptomái. — A hiúság *eredeti alakját* keresve, abból indulhatunk ki, hogy az önérvényesítés néha bizonyos *gyengeséggel* párosul, amely megakadályozza az illető személyiséget igazi, egészséges életsikerek kivívásában. Az önérvényesítés ilyenkor más utat keres és talál; a sikerről nem mond le, csupán olyan területen keresi azt, ami nem kerül igazi küzdelembe és erőfeszítésbe. Ilyen pl. a külső csín, a szépség, az előkelőség, vagy gazdagság látszata, az emberektől való elkülönülés, azok lenézése, vagy a hozzájuk való leereszkedés, — csupa oly viselkedésmódok, amelyek világosan mutatják a *kompenzáció* jeleit. A hiú ember az előkelőség, szépség, stb. látszatával kárpótolja magát azokért a valódi sikerekért, melyeket nem tud kivívni, akár mert gyenge, akár mert kényelmes, akár, mert félnék. Az ilyen kompenzációs lelki életben nagy adag öncsalás és illúzió rejlik: a hiú személyiség képzetben felruházza magát a kiválóságnak mindenféle jellegeivel, fölülemeli magát más embertársain, hogy így látszat-diadalokat és sikereket éljen meg. Sokszor az elképzelés oly erős, hogy az illető végül is meggyőződésévé teszi a saját kiválóságáról alkotott képzeletbeli tételt és a hiúság ilyenkor valóságos jellemhibává lesz. A hiúságnak természetes szövödménye a gőg, büszkeség (nemlétéző jeles tulajdonságainkra), mások lenézése, vagy a „közönséges-ségtől“ való irtózás, felülemelkedés a „mindennapi“ emberek szintjén, a privilegizáltság magatartásának természetessége. Mindezek az önérvényesítésnek sajátos, kompenzált alakjai, melyek néha teljesen elfeledtetik az illető személyiséggel az alapvető gyengeséget, a saját tehetetlenségét és alkalmat adnak neki a magával megelégedett tetszelgésre és elzárkózottságra. A hiúság ezen alapszerkezetéből következik, hogy a fogyatkozás voltaképpen társadalomellenes tendenciát foglal magában, ami megnyilvánul a hiú embernek kritizáló hajlamaiban is, mellyel a magánál kevesebbre értékelt egyéneket, vagy társadalmi osztályokat üldözi és azoknak valóságos érdemeit kisebbíteni törekszik. A hiúságban tehát nagy önzés is van, mert kritikája nem őszinte és nem pozitív, hanem csak másokat elértéktelenítő. A kritika is természetesen a hiú egyén saját dicsőségének, kiválóságának kidomborítására szolgál.

A hiúság ellentéte az alázatosság, a józan igazságkeresés és a másokat segíteni kész szeretet (v. ö. *Buytendijk*: *Erziehung zur Demut*. 1928.). A gyermekkorban a hiúság az elkényeztetésnek szokott következménye lenni; ha a gyermeknek környezete „exkluzív“, „úri“ nevelést akar adni, ha életmódja a „jobb családok“ gőgös és igazságtalan elvein épül fel, vagy ha a gyermeknek minden kívánságát és szeszélyét teljesíti, akkor könnyen és végtelenen kifejlődhetik a gyermekben a hiúság, ami különösen a „renomé-hazugságokban“ nyilvánul meg (a gyermek társai előtt dicsékvással emlegeti a szülők gazdagságát, az előkelő származást, stb. — s mindez hazugság). A serdüléskorban a hiúságnak egy különös és szükségképi faja jelentkezik: a csinosításban, piperézkedésben mutatkozó, szexuális eredetű és jelentésű

hiúság; — ez az a hiúságfajta, mely legáltalánosabban ismert és amelyet sokan *egyedül* értenek a hiúság nevén. A serdüléskori hiúság a fejlődés ütemével együtt elmúlik és szétfoszlik, különösen a fiúknál, míg a leányoknál egész életükre megmarad bizonyos fokban („női hiúság”). A hiúság ellen az előítéletek lerombolásával, a tisztánlátó és becsületesen értéklő alázatosság feltételeinek megteremtésével küzd a nevelés.

(Vége következik.)

Várkonyi Hildebrand dr.

## A korszerű irodalomtanítás követelményei és eredményének megállapítása.

Szinte unalomig ismételt szócséplésnek tűnik fel annak az elvnek aláhúzott hangsúlyozása, hogy az irodalomtanítás eredményességének, termékenységének, lélekművelő hatásának előfeltétele a tudományos rendszerességre törekvő elmélet teljes mellőzése, s az olvasmánynak feltétel nélkül való urolomra juttatása. Az irodalomtanításnak ez a legfőbb követelménye közismert, mégsem állítható, hogy minden fenntartás nélkül követésre talál, sőt meggyőződésünk szerint sok tanár számos vonatkozásban ellentétbe kerül vele.

Ez a sajnálatos tény három okra vezethető vissza:

1. A tanár a tanulóévek óta megszokott módszeres eljáráshoz állhatatosan ragaszkodik, s tárgyának tudományos színezetét véli megővni, ha a többi tantárgyhoz hasonlóan kezeli a magyar irodalmat. Ugy látszik igen nehéz beletörődni abba, hogy ilyen tekintélyes és hangzatos tárgyak eltűnjenek, mint a stilisztika, retorika, verstan és poétika. Már pedig az újszellemű irodalomtanítás nem ismeri ezeket a „tudományok”-at, még nevüket sem ejti ki. E korszerű felfogás teljes diadala gyanánt említhető az új középiskolai tanterv, amely végérvényesen szakított a hagyományos irodalomelméleti diszciplinákkal. Hatványozott mértékben vonatkozik ez a polgári iskolai magyar-tanításra.

2. Sokan úgy vélik, hogy az irodalomelméleti ismereteknek szóról-szóra való megkövetelésével lehet legjobban bemutatni a tanítás „kiváló” eredményét. Így pl. a „poétika” anyagát bizonyos számú műfaji meghatározás alkotja; a „stilisztika” keretébe tartozó stíluselmélet szintén egy csomó meghatározásból áll, megtűzdelve néhány értelmetlen példával; a „szerkesztéstan” nem alapul szemléleten és gyakorláson, ezért nem más hasznavehetetlen tudákosságon; a „verstan” tanításának eredménye a legsiralmasabb, mert teljesen a levegőben lóg. Szinte komikus, hogy a tanuló fújja a meghatározásokat, eset-

leg példákat is mond, de teljesen képtelen az olvasmányokban bármit is felismerni. Mondanunk sem kell, hogy a meghatározások és példák csakhamar feledésbe mennek, s az irodalommal való amúgy is igen laza kapcsolat végleg megszűnik. Itt az a fontos, hogy a tanulók gépiesen feleljenek a feladott kérdésekre, s a hozzá nem értő előtt „brillirozzanak”. Ez a tanítás kényelmes oldala.

3. Megtörténik, hogy a tanár meggyőződése ellenére kénytelen az előbb említett eljárást alkalmazni, mert ilyen módon állapítják meg munkájának eredményét.

Ennek a módszernek kevés köze van a lélekműveléshez, az irodalmi neveléshez, a jó könyv megszerettetéséhez, az olvasás lelki szükségletté tevéséhez.

A korszerű irodalomtanításnak rendkívül fontos és semmivel sem pótolható művelődési feladatokat kell valóra váltania. Sokfelé ágazó követelményei hármias törekvésben foglalhatók össze.

1. *Az irodalomtanítás legyen gyakorlati nemzetismeret.* Az olvasástanítás tükröztesse nemzeti egyéniségünket és népi mi-voltunkat; ismertesse meg a magyar föld és nép multját, ápolja történelmi életformáink és nagyjaink emlékét; ismertesse meg a magyar jelent, közsorsunkat, kedves tájainkat és embertípusainkat, szellemi arculatunkat és anyagi állapotunkat, eszményeinket, vágyainkat, törekvéseinket; irányítsa a növendékek figyelmét a jövő felé, éreztesse nemzeti céljainkat, s akaratok jótékony befolyásolásával sarkalja őket közreműködésre. Ilyen értelemben az irodalomtanítás a nemzetnevelés legtisztább forrása, a nemzeti sorsközösségbe felelősségérzettel és áldozatkészséggel beleilleszkedő, öntudatos, derék magyar ember típusának kialakítója.

2. *Az irodalomtanítás legyen gyakorlati emberismeret.* A tanuló a külső világ tárgyainak és jelenségeinek, vagyis a természettudományi ismereteknek megismerésében minden közvetlen életkapcsolatot nélkülöző, tehát lelkileg idegen tárgynak vagy jelenségnek egyszerű figyelője vagy szemlélője, ellenben az irodalmi olvasmány világát nem kívülről vizsgálja, hanem benne él, az emberi lélek megnyilatkozásaival, az emberi cselekedetekkel és életsorsokkal analógiás beleélés folytán közvetlen életkapcsolatba jut. Míg a természettudomány jelszava az objektivitás, addig az irodalmi olvasmányé a szubjektivitás, a magunkra vonatkoztatott élet. Nem csak szemléltetjük, hanem átéletjük az emberi sorsokat és küzdelmeket. Ez az átéletés egyrészt az önismeret, másrészt az emberismeret, és következésképpen az erkölcsi önalakítás és önkifejtés leghatásosabb eszköze. Amikor a növendék mások gondolkodásában, érzelmi és hangulati állapotában, vágyaiban és cselekedteiben magára ismer, megtalálja saját énjében mások gondolkodásának, lelki-

állapotának és tetteinek magyarázatát, mások megértésének és önismeretének helyes mértékét. Ilyen értelemben az irodalomtanítás voltaképpen gyakorlati lélektan, gyakorlati erkölcsstan, és világnézetalakító szerepe szembeszökő.

3. *Az irodalomtanítás legyen gyakorlati szépismeret.* Minden komoly irodalmi alkotás célja a nemes szórakoztatás, a gyönyörködtetés, vagyis a *szép* kifejezése, előállítása. A tanítás feladata a szépségek felfedeztetése és tudatosítása, nem elvont fejtegetések és elméleti szabályok beemléztetésével, hanem eleven tapasztalat alapján. A szép felismerésének és átérzésének készségét kell megadni tanítványainknak. Így válik az irodalomtanítás gyakorlati esztétikává.

A korszerű irodalomtanítás hatása abban foglalható össze, hogy a nemzeti, erkölcsi és esztétikai nevelés követelményeit tökéletesen kielégíti.

Az olvasási órának a legteljesebb élmény- és munkaközösségben kell lefolynia. Az olvasmány értékeinek teljes kiaknázására szolgáló lelki beállítottság megteremtése, a tanár hatásos bemutató olvasása, s a szereposztás és kar alkalmazásával történő olvasás, párosulva a legszükségesebb megbeszéléssel, adja meg a tanítás kívánatos alaphangulatát.

A megbeszélés szempontjai:

1. *az olvasmány tárgya* (az I. osztálytól kezdve);
2. *tartalom* (az I. osztálytól kezdve);
3. *szerkezet* (az I. osztálytól kezdve, de nem egyoldalúan a bevezetés-tárgyalás-befejezés szellemében, hanem sokféle művészi tagoltság észrevétetése);
4. *alapgondolat vagy tanulság* (az I. osztálytól kezdve, vonatkoztatás az életre);
5. *szereplő személyek* (bíráló állásfoglalás az I. osztálytól kezdve);
6. *előadás, művészi ábrázolás, stílus* (az I. osztálytól kezdve pl. a levélalak, a párbeszéd vagy helyzet megfigyeltetése, a leírás módjának éreztetése, a szemléletesség és élnkség kiemelése);
7. *versalak* (az I—II. osztályban és a III. osztály első felében a rím, a hangsúlyos vers ritmusa és a sorok ütembeosztása; a vers legfontosabb törvényeinek tapasztalati elsajátítása után alkalmazásuk);
8. *műfaj* (az I—II. osztályban azonosfajta olvasmányok összefoglalásakor, a III—IV. osztályban szükség szerint bármikor);
9. *az író és a mű viszonya* (minden osztályban);
10. *az író és a kor kapcsolata* (minden osztályban).

Az összes szempontoknak minden olvasmánnyal kapcsolatban való alkalmazása sablonszerűvé tenné a tanítást, s az olvasmány hatása csorbát szenvedne. A szempontokat válogatva,



helyén és idején kell alkalmazni, úgy azonban, hogy elméleti fejtegetéssé ne váljanak. Agyoncsépezt hazafias frázisok halmozása, elvont moralizálás és tudományos esztétizálás lerontja az olvasmány közvetlenségét, hangulatát. Ha óra végén a tanulóknak az az érzése, hogy a stílus szemléletességéről, a gondolatritmusról, vagy az ódáról tanult, célját tévesztett tanítással van dolgunk. Még külsőségekben is kerülni kell még a látszatát is annak, mintha nem az olvasmány lenne a tanítás lényege. Így a tanmenet főrovatába ne az elméletet jegyezzük be, és csak másodsorban az olvasmányt, mert az olvasmány nem elméleti példatár, hanem belső értékénél fogva tárgya a tanításnak. Hasonlóképpen történjék az osztálykönyvi bejegyzés is, ott se az elméletet tüntessük föl, hanem az olvasmányt.

Aki arra vállalkozna, hogy az irodalomtanítás eredményét, helyesebben hatását „az osztályozás tárgyiassá tétele” céljából, bizonyos kísérleti próbák alkalmazásával, pontosan megállapítsa, megoldhatatlan feladattal viaskodhatna. Az irodalomtanítás eredménye nem mérhető más tárgyak mértékével, mert az olvasmányok nyomán oly megrendítő lelkiállapotok támadhatnak, melyek a lélek igazi mélységeit érintik, de megnyilvánulásukban egyáltalán nem, vagy csak alig vehető észre. Mégis van mód, melynek segítségével hozzávetőlegesen megállapítható a tanulók magatartása az olvasmányokkal kapcsolatban. A kérdés: *vajjon a növendékek képesek-e a IV. osztály második felében teljes önállósággal előtűk eddig ismeretlen olvasmányokról elfogadhatóan beszámolni?*

A gyakorló polgári iskola IV. fiúosztályának tanulói egy-egy költeményt kaptak azzal az utasítással, hogy a lehetőség szerint minél több szempont figyelembevételével beszámolót írjanak. Megjegyzendő, hogy a szóbeli beszámolás a legtöbb tanuló számára sokkal könnyebb. Az írásbeli beszámolást azért alkalmazzuk, hogy eredményeinket a nyilvánossággal közzé tessük. Ezek pedig a következők:

#### **Vörösmarty Mihály: Szép Ilonka.**

Vörösmarty Mihály szülei szegénysége miatt már ifjúkora óta dolgozott. A Perczel-család gyermekeinek nevelését vállalta. Itt ismerkedett meg Perczel Etelkával. Vörösmarty sok költeményében megjelenik a bájos leányalak. A fenti költeménynek is ő a főszereplője.

A költemény tárgya: Mátyás király vadászruhában megjelenik a Vértesszei erdeiben. Szép Ilonka szerelmes lesz az álhódolat királyba. De nem sokára felismeri a lány a királyt, és tudván, hogy szerelme reménytelen, bánatában meghal.

Tartalma három részben tárgyalható.

Az első részben megtudjuk, hogyan találkozik Mátyás király — akit csak vadásznak fogunk ezután nevezni — Szép Ilonkával. A vadász vadat vár a nyíl elé, de nem jön egy sem. Ekkor megjelenik Szép Ilonka,

aki egy pillangót akar megfogni. A vadász felörvend a nemes és gyönyörű vad láttára, azután megfogja.

A második rész ismerteti a dolgok folytatását, azt, hogyan mulatoznak az ős Peterdi házában. Az ős Peterdi borozik, mikor hajlékába jönnek Ilonkával, és meghívja a vadászt. Peterdi egykori vezérét, Hunyadit élteti, utána pedig Mátyás királyt. A vadász megilletődve hallgatja a lelkes felkészöntőt. A vadász Ilonkát élteti, mikor megszólal a vadásztársaságot összehívó kürt. Búcsúzáskor kölcsönösen meghívják egymást. A vadász és Ilonka megszerették egymást.

A harmadik részben megtudjuk, mi lesz Ilonka sorsa. Peterdi és unokája fölmennek Budára. A nép örömujjongással várja a Bécsből hazatérő királyt. Az öreg Peterdi is velük ujjong. Mikor a király közel ér hozzájuk, felismerik benne vendégeket. Az öreg megérzi a leánya szívét ért csapást és hazamennek. Ilonka afölötti bánatában, hogy úgy sem lehet a királyé, elhervad, meghal ős apjával együtt. Mikor a király meglátogatja őket, csak kihalt házat talál.

Szomorú a költemény, mert Szép Ilonka meghal. De ez nem Mátyás király bűne. Egy vadász unalmas várakozása hozta magával az eseményt. Ilonka nem tudja, kibe szerelmes. Ezért is volt olyan nagy a szívét ért csapás a felismerés pillanatában. Halála valóban liliomhullás volt.

A történet szereplői: Mátyás király, Szép Ilonka és Peterdi. Mátyás király, mint sok mondában, álruhában jelenik meg, ami félreértést okoz. Szép Ilonka boldog és gondtalan életet élt, de a reménytelen szerelem miatt a sírba hervadt. Peterdi valamikor Hunyadi vitéze volt, most visszavonult életében a múlt dicsőségén elmélkedik.

A költemény műfaja: költői elbeszélés. Egy megható eseményt ad elő Mátyás királyról és Szép Ilonkáról.

Előadását a párbeszédek s a kérdések és felkiáltások elevenné teszik, s az eseményt szinte megjelenítik.

Verselése időmértékes: trocheusos, bőven keverve spondeuszokkal. Rím-képlete: *a b a b c c*.

Ez a költemény Vörösmarty nagy művészi tehetségét mutatja.

(Batki József.)

### **Arany János: Rozgonyiné.**

Arany János sok történeti költeményt írt. E vers tárgyát is a török idők-ből veszi: Rozgonyiné, egy hőstelkű magyar nő, Galambóc ostroma után a menekülő Zsigmond királyt megmenti.

Tartalma: Rozgonyiné hűséges hitvese volt urának. Amikor a török Galambóc ellen indult, elkísérte urát a háborúba. Ő is eszmát húzott lábára, sisakot fejére és páncélt a testére. Megérkezésükkor Zsigmond király fogadta őket, aztán megkezdődött a harc. Rozgonyiné félelmet nem ismerve vezetett egy gályát, s a török hajókat egymásután gyűjtotta fel. A törökök talpa alatt már égett a föld, de ekkor új seregük érkezett a törököknek. Zsigmond király hamar megfutamodott. Azonban a törökök üldözőbe vették, s már-már elveszettnek látszott, amikor a part mellett Rozgonyiné megjelent gályájával, s megmentette Zsigmond király életét.

Szerkezetileg három részből áll: Az első részben élénken írja le a költő Rozgonyi és felesége párbeszédét az indulás előtt. Rozgonyi hiába ellenzi feleségét szándékában, ő mégis férjével megy. A továbbiak folyamán Arany János részletesen tárgyalja Rozgonyiék megérkezését, a csata lefolyását, és Zsigmond király menekülését. A harmadik részben megtudjuk, hogy Rozgonyiné miképp menti meg a királyt.

A költemény főszereplője Rozgonyi Cicella. Nemeslelkű magyar asszony, aki hűséggel ragaszkodott urához, elkísérte a csatába. A másik szereplő Zsigmond magyar király, akinek jelleme gyávaságot árul el. Még Rozgonyi is a magyar részhez tartozik. A törökök részéről Murad vezér szerepel, aki üldözőbe vette Zsigmondot.

Alap gondolata: A hazaszeretet a gyengéket is megerősíti, lelkesíti és bátorítja.

Ez a vers nagyon tetszett nekem, s inkább tréfás, sőt gúnyos. A hős Rozgonyiné hazaszeretete megkapó. Viszont Zsigmondra nézve szegyen, s Arany János ezt bizonyos gúnnyal fejezi ki, azt, hogy egy gyenge nő menti meg a hatalmas királyt. Azonban a nemzetre nézve szomorú. Annak az országnak, melynek ilyen királya van, régen rossz. A költő a vers végén azt mondja, hogy később a királyt nem éltették, ellenben Rozgonyinét annál inkább.

E versben megtaláljuk a szép stílus kellékeit: a szemléletességet és az élénkséget. Tele van díszítő jelzőkkel. Azonkívül nagyon sok a megszólítás, kérdés, felkiáltás, amik mind élénkké, elevenné és szemléletessé teszik a költeményt.

Versformája hangsúlyos. Két ütemű és nyolc-hat szótagúak a verssorai. Rímképlete: — a — a — a — a, tehát félrím.

A költői elbeszélések csoportjába tartozik. Arany János párbeszédes alakban írta meg, de mert bűn és bűnhődés nincs benne, műfaja románc.

A vers vonatkozásban van a mai időkkel. A hős Rozgonyiné hazaszeretete és magatartása példát nyújt minden ma élő embernek, mert csak erős hazaszeretettel és önfeláldozással tudjuk visszaszerezni elszakított területeinket.

(Büchler Dezső)

### Vargha Gyula: Tinódi halála.

Tinódi a régi török világban mint élő újság szerepelt. Várról-várra menve, lantja pengetése mellett adta elő vitézi dalait. Vitte a hírt egyik helyről a másikra. Ebben a költeményben is útja Eger felé vezetett.

Ez a vers három részre tagolódik.

Az első részben az úton elfogják és megsebesítik a török spáhik.

A második részben egy jobbagy házában van. Álmatlanul hanykolódik ágyában. Elébe tűnik szegény hazánk sorsa. Pogány török prédája lett. Lázálomában újra buzdítja a magyarokat. Példaképpen az ő nagy és hatalmas urát állítja szemeink elé! Elragadtatással szól róla, és „daliák virágának” nevezi. A török rabolt, gyilkolt s pusztította az országot. Az ő urát, Török Bálintot is rabul ejtette. Csellel elfogta és Konstantinápolyba vitte. Özvegy és árva siratta s búslakodott felette nagyon. Tinódi figyelmeztette az egy-másra agyarkodó magyarokat, hogy ne viszálykodjanak, mert vesztüket okozák vele. Szálljon síkra minden magyar ember a hazájáért, s pusztítsa el a

pogányt. Tinódi Lantos Sebestyén, aki várról-varra menve lelkesítette a katonákat vitézi dalaival, most halálos ágyán sínylődik. Itt is buzgón dicsőíti a magyar múltat, és tette serkent. A harci vágy oly ellenállhatatlan erővel tüzei keblét, hogy ágyáról fölemelkedve, ő is menni akar.

A harmadik részben megakadályozza terve keresztülvitelében a halál. Csontos kezével torkon ragadva, visszanyomja őt párnáira.

Alapgondolata tulajdonképen az összefogásban rejtőzik. A török akkor pusztította a magyart, és mégis testvér testvér ellen tört. Ha összefogott volna, amint az testvérhez, magyarhoz illik, vagy méltó, akkor talán nem sínylődött volna a haza 150 éven keresztül ellenséges rabságban.

Ebben a költeményben az író Tinódi Lantos Sebestyén ajkára adja a szót, s rajta keresztül buzdit bennünket, hogy ébredjünk fel és rázzuk le a galád ellenség jármát. És a gondolat ma is időszerű, mert még mindig nyögünk, ha nem is a török, de a trianoni járom alatt. Ellenséggel vagyunk körülvéve, szét vagyunk darabolva. De nem sokáig lesz ez az állapot. S a rozsdás bilincsből nemsokára fényes kard lesz, és csattogni fog az ellen sűrűjében. Készülődik a magyar hazánkban s az elszakított területeken, hogy egyesüljön. S egyesülve új erővel, új életkedvvel építi majd föl az ezeréves s egységes nagy Magyarországot!

Stilusa élénk, eleven, mert megtaláljuk benne az élénkség eszközeit: felkiáltásokat, megszólításokat, kérdéseket, ellentétkeket, túlzásokat és látomásokat. A szép felkiáltások és kérdések egész regimentje tanyázik a versben.

Verselése időmértékes, mert verslábakra tagolódik. Rímképlete: *a b c b d b*.

Ez a megrázó erejű vers méltó arra, hogy mindenki megismerje.

(*Bittera Vilmos.*)

### **Ady Endre: A Halál lovai.**

Ady Endre a legnagyobb szimbolikus költőnk volt. Elhunyt 1919-ben. A III. o.-ban olvastuk tőle: „A föl-földobott kő“, „Jó Csönd herceg előtt“, „Az Értől az Óceánig“ című verseit.

Tárgya: A halál elindítja végzetes lovait a földi lovagokért minden éjjel.

Tartalma: Mikor az éj uralkodásra lép, akkor az égi pásztorok nyájjaival a patkótlan halállovak is megindulnak. Nesztelen, veszedelmes paripák, hátukon bús, szomorú árnyék-lovagok ülnek. A Hold megjelenésükkor félve elbúvik. Ezek a lovak néha megállnak s kengyelt oldanak. Aki előtt megáll a halálparipa, annak sápadtan kell a nyeregbe szállani. Nyargalnia kell a fehér úton, további új utasokért.

Alapgondolata: A végzetes lovak mindenkiért egyszer eljönnek, hogy a Halál lovagjai legyenek.

Megrendítő hatású vers, mert olyan lényről szól, amittől mindenki retteg. A halál fogalma hátborzongató dolog. Ez a retteget lény minden éjjel lovaival elindul, hogy új lovagokat szerezzen a földiek közül a néma, bús lovasok mellé.

Szerkezete: Az első részben a halállovak nesztelenül elindulnak árnyék-lovagjaikkal a fehér úton. A második részben a Halál lovasai megállanak és kengyelt oldanak. Néha a gazdátlan halál-paripák valaki elé állanak. An-

nak választhatatlanul tovább kell nyargalni a Halállal a szerencsétlen új lovagokért.

A költő a hangsúlyos és időmértékes verseléstől eltérően rímes szabadverselésben írta ezt a verset. Egy versszak öt soros, a második sor az ötödikkel rímel.

Stílusa világos, könnyen érthető, szóképek vannak benne, a holdat, a halált, a felhőket és csillagokat megszemélyesíti. A halál a lovaival nyargal, a hold emezek megjelenésekor elbúvik. A felhők, csillagok az égi pásztorok nyájai. Díszítőjelzők: nesztelen, gyilkos paripák, bús lovagok stb.

Műfaja: műdal, mert a költő művészi fokra emeli az egyszerű dalt. Ezt a verset oly művésziességgel dolgozta ki a költő, hogy nagyon is magas műdalt lehet felfedezni benne.

(Börcsök András)

### Petőfi Sándor: A téli estéék.

Petőfi Sándor a természet és a falusi nép rajongója volt. Sokszor bejárta az Alföldet. Sok olvasmányát olvastuk már, melyek a természetről és a falusi nép életéről szólnak. Ez a költeménye is ilyen tárgyú.

Tárgya: Hogyan folyik le falun egy téli este.

Szerkezetében megtaláljuk a hármas tagoltságot: a bevezetést, tárgyalást és befejezést.

Tartalma: 1. A költő összehasonlítja a földet egy vén koldússal, kinek ruhája alig takarja testét. A földnek is ki-kilátszik mezítelen teste.

2. Az estéék télen nagyon szépek. Ott ül a család fő a nagyszatnál és beszélget komájával. A gazdaasszony is sűrűn kínálja komám uramat. Az ifjú pár a kis asztalnál ül, és nem törődik a multtal. Ők csak a jövőbe néznek. A kemence körül apró gyermekek játszanak. A szolgáló szítal, mert holnap kenyérsütés lesz, s közben dalolgat. A kocsis itatja a lovait. Meszszebb pedig nagy mulatság lehet, távolból hangzik a bőgő mormolása, mint „egy csendes lágy harmónia“.

3. Az utca kihalt, s csak egy-egy látogató megy haza. Lámpa van a közben, s megvillan az ablakok alatt, és a bennlévők találgatják, ki volt az.

Műfaja: diáll. Az életkép egy társadalmi rétegből kiemel egy képet, és azt állítja élénk.

Stílusa szemléltetés és élénk. Azzá teszi a hasonlatok: „Koldússá lett a föld, kirabolta a tél“; „Olyan a föld, mint egy vén koldús“; „Most minden kis kunyhó egy tündérpalota“. Kérdések: „Hová lett a tarka szivárvány az égről? Hová lett a tarka virág a mezőről?“ „Mit csinálna kinn az ember ilyen tájban?“ „Mit is törödnének a multtal?“ „Buzgón találgatják: Vajjon ki ment el itt?“ Felkiáltások: „S meleg szobában a barátságos család!“ „Legkivált az estéék ilyenkor mi szépek!“ „Tessék, szomszéd uram, tessék komám uram!“ „Itt van egy szobában mult, jövő és jelen!“

A vers szakaszokra tagolódik. Minden szakasz nyolc sorból áll. Minden sorban tizenkét szótag van. Rimképlete: *a a b b*. Tehát párosrímű tizenkettős.

Ezt a verset nagy örömmel olvastam. Az egész figyelmemet magára vonta az a szép téli este. Olyan szépen írja le a költő a falusi estéeket!

(Dobó Antal.)

### Vargha Gyula: Örökségem.

Vargha Gyula, „a mélabús érzelmek és komor gondolatok költője“. Ebben a költeményében egyéniségének megfelelően emlékszik meg a magyar föld és magyar nép szeretetéről.

Tárgya: A költő nem örökölt mást, csak az ősök erényét, a honi föld szeretetét s a magyar nép tiszteletét.

Alap gondolata: Az emberi szív mélyén él egy kis palánta, egy gyenge növényke: a hazaszeretet. Minden embernek kötelessége, hogy ezt a kis növényt fejlessze, növelje. Táplálja, hogy hatalmas fává nőjön, hogy nemes gyümölcsöt hozzon. Ápolni kell a hazaszeretetet a szívben a bölcsőtől a korporsóig. S csak egyet ismerni, a haza iránt való kötelességteljesítést. Ha majd mindenki növeli a hazaszeretet palántáját, akkor bizonyos, hogy a magyar történelemben nem lesz több trianoni béke, nem lesz több megaláztatás, csak tündöklés, magyar dicsőség lesz mindörökké!

Tartalma: 1. A költő ősei ott küzdöttek a végvári harcokban. Ott küzdöttek az ősi földért, a magyar népért s annak jövőjéért.

2. Az ősök nemes jellemét s tulajdonságát örökölte a költő is. Az ő lelkében is ott él a haza és a nép szeretete. Miközben ezekről elmélkedik, eszébe jut a legkedvesebb föld, az ődes anyaföld. Eszébe jut a falu, a rét, a patak. Látja magát a derék magyar falusi nép közt. Eszébe jut a sok régi emlék. Azok az emlékek, amik ide kötik ehhez a földhöz, ehhez a néphez. Emlékszik még a szíves magyar lakomákra, amelyen régi magyar családok sarjai összejöttek, és elkeseredve panaszolták el egymásnak az ország s a nép helyzetét, baját. Ebben a környezetben érlelődött meg lelkében a hazaszeretet fenséges gondolata.

3. Már rég porladnak a hű nemesek, a falut is elhagyta a költő. Meg is öregedett, de azért még érzi a magyar föld erejét. Szívéhez még közel van a magyar nép, és valahányszor eszébe jut a szülőföld, a magyar nép, mindig hálát ad Istennek, hogy az ő ősei ilyen magyar szívet hagytak reá.

A költeményből kiesendül a hazai föld és a magyar nép szeretete. Szeretettel gondol arra a földre, amely táplálta. Szeretettel gondol arra a népre, amelyik annyira a szívéhez nőtt. A költő alakján keresztül meg kell látni a magyar népet. Meg kell látni a két jó tulajdonságát: a honszeretetet s az egymás iránti ragaszkodást. A magyar nép is csak ezt a kettőt örökölte. De ez a két tulajdonság többet ér minden kincsnél, mert ennek köszönhető, hogy Magyarország ezer éven keresztül létezett, ennek köszönhető, hogy egy másik ezerévvél nézünk szembe, amely talán szebb, boldogabb s magyarabb ezeresztendő lesz!

Verselése:

Törökkel | tusázó | nagyszívű | vitéz, a  
Jól tudta | királyod, | hogy karra | mit érsz; a  
Izzadtál, | véreztél | száz via- | dalon, b  
De szegény | magyaroknak | nem járt ju | talom. b

Műfaja: Hazafias dal.

(Franczia László.)

### Szabolcska Mihály "Csak megvirrad!

Szabolcska Mihály református lelkész volt. Megható és hazafiás tárgyú költeményeket írt leginkább. Mi is olvastuk tőle például ezeket: „Dal a kis Demeter Rózsikáról” és „Legenda a csatatérről” című költeményeit.

Ennek a költeménynek a tárgya a következő: A költő a magyarságot felrzza tespedéséből és csüggedéséből, hogy bízva nézzen a szebb, boldogabb jövő felé.

Tartalmában és szerkezetében megtaláljuk a hármas tagoltságot: a bevezetést, tárgyalást és a befejezést.

A bevezetésben a költő felhívja figyelmünket az ezer év alatt történt megpróbáltatásokra, hogy okoljunk ezen, és egyetértve és nem viszálykodva haladjunk a szebb, boldogabb magyar jövő felé.

A tárgyalás a következő rész, melyben a költő elmondja a magyarság ezer év óta folyó küzdelmeit, melyek országunkat mindig romlásba döntötték. Különösen a török elleni küzdelem nyomainak az utóhatása még napjainkban is érezhető. Ir a költő arról, hogy ebből a földből mindig teremtek olyan emberek, akik a szabadság zászlóját a legváltáságosabb pillanatban is a kezükbe ragadták. Sokszor azonban testvérharcok törtek ki, melyek aztán nemzeti erőnket igen lerontották. Ma is időszerű gondolata ez a költőnek, hogy csak megvirrad, mert már ime a magyarlakta Felvidék az ősszel, a Ruténföld pedig most tavasszal tért vissza Szt. István királyunk koronája alá. Megindult már tehát az éj sötétjéből a mi fénylő csillagunk is a szebb és a boldogabb jövő felé!

Következésképpen tehát most már rátérek a befejezésre. Ha belenézünk ezeréves országunk multjának szent tükrébe, akkor megláthatjuk hibáinkat és levonhatjuk a tanulságot. Bízni kell Istenben és nem csüggedni, mert az igazság győzni fog, mint ahogy most is a visszakerült Kárpátalján.

Ha e versre pillantunk, mindjárt látjuk, hogy az első és az utolsó versszak szinte keretbe foglalja az egész költeményt. A versszakok végén pedig egy állandóan ismétlődő mondatot találunk, ez tehát refrén.

Ez a költemény hazafiás tárgyú, fenséges és ünnepélyes hangú dal, tehát óda.

A költemény élénkségét a bőven található felkiáltások fokozzák.

A versformája időmértékes.

A szótagok időmértéke adja ennél a versnél a ritmust.

(Györkei Gábor.)

### Gyóni Géza: Rab magyar imája.

Gyóni Géza a világháború költője volt. Szibériában fogságba került, s ott a rabságban felfohászzkodott Istenhez e szép ima alakjában.

Tárgya: a fogságban sýnlődő költőnek imája a magyar hazáért.

Tartalma: három részből áll. Az első részben a költő fogságában fohász-kodik Istenhez, hogy nézzen le rá, szegény, esdeklő rabra. A következő részben kéri, hogy szemei ébren legyenek, s virrasszanak népe felett, mert közel a veszély, ami még az ezeréves oltárokat is rombadönti. Az utolsó versszakban, ami a befejezést alkotja, újra visszatér a kezdő gondolatra.

Szerkezete három részre tagolható, úgymint bevezetés, tárgyalás és

befejezés. A bevezetés és a befejezés mintegy keretbe foglalja a tárgyalást, mert mind a kettőben ugyanaz a gondolat fejeződik ki.

Műfaja: az Isten gondviseléséért esdeklő imádság, tehát himnusz. Amár nincs benne Istent magasztaló gondolat, de a többi tulajdonsága meg egyezik a himnuszéval.

Rímképlete: *a a a b a*, visszatérő rím.

Ennek a versnek gondolata oly annyira időszerű, hogy ha most került volna kiadásra, nem pedig a világháború alatt, cseppnyi furcsaságot sem képviselne. Most is szükség van arra, hogy Isten szemei örködjének felettünk, és hogy a magyarok is összefogjanak, mert itt az idő, hogy lerázzuk Trianont. S most is észak felől jön a támadás. Föl! Föl! Megvédeni az ezeréves hazát! Isten szemei vigyázzatok a magyarokra!...

(Hódi Sándor.)

### **Tompa Mihály: Új Simeon.**

A költemény megértéséhez ismerni kell Tompa életét és egyéniségét. E szempontot figyelembe véve írom le először, hogy milyen vonatkozásban van Tompa élete és egyénisége ezzel a költeménnyel.

Egész életét szegénységben töltötte. Nyomorúságát igyekezett humorosan felfogni, mint azt „Az én lakásom” című költeményében is láttuk. Szegény, de megelégedett életet élt. Ezt a megelégedettséget a szabadságharc elvesztése után a búskomorság váltotta fel. Ebben a költeményében önmagát akarja vigasztalni. Feldúlt lelke bánatát elégiában vezeti le.

A költemény tárgyát a következőket lehet megállapítani: A költő nem akar addig meghalni, míg el nem jön a szabadság napja.

Tartalma: A költő öregnek érzi magát. Látja, hogy szalad az idő. Tudja a vég közeledtét. Ezért kéri az Istent, tartsa meg életét, még ha az az élet teli is lesz szenvedésekkel. Úgy sem érzi meg, mert ha eljön, amire vár, akkor ez nem lesz több egy napnál. Várja azt a napot, és közben elképzei, mi lesz akkor. Mindig azt hiszi, hogy már itt van. Utána azonban csalatkozva állapítja meg benne az elmúló ködöt, az elröppenő látomást. Nem bánja a csalódást, a sok elmúlt napot, mert hisz. Minden évben újra várja, s minden évben újra bízik. Minden esztendőben a szabadság napját gondolja elrejtve. Mikor erre gondol, elképzei, mint fog cselekedni. S hirtelen átesap egy magasabb gondolatra: „S ha feltárl az áldozóknak, Ama szent csarnok kapuja, s megzendül a győzelmi ének: Hallélujah! Hallélujah!” Lelkét ekkor a szabadság oltárára teszi, műveit a szabadság fellángoló tüzeire veti tömjén gyanánt. Mindezt ha megcsinálta, életét befejezettnek tekinti.

Szerkezétilag három részre lehet tagolni. Az első részben azt kívánja a költő, hogy éljen. A következőkben megkérdezi magától, miért akar élni. Erre a harmadikban meg is adja a feleletet: azért, mert meg akarja érni a szabadság napját, és elgondolja, mi lesz akkor.

Műfaja elégia, bár az egész költemény allegórikusan van megírva. Tompa felindult lelkét esőndeshangú, megható elégiában csillapítja. Megható, mert egy emberi lélek kínos vergődését tárja szemeim elé a szabadság utáni vágyában. Az egész költemény egy hasonlat. Simeon maga a költő. A



nap a szabadság napja. Allegóriában azért írt, mert a bécsi kormány nem engedett volna meg hazafias hangú költeményeket kiadni. Így költeményeit az allegória függönye mögé kellett rejtenie.

Időmértékes verselésben van megírva. Minden szakasz nyolc sorra tagolódik. Rímképlete: — a — a — b — b,

(Kis László.)

### Kisfaludy Károly: Budai harcjáték.

Kisfaludy Károly a múlt század nagy írója. Vigjáték-írásban tűnt ki, s ezért a vígjáték atyjának nevezték el. Mi is már több vigjátékát olvastuk.

E vers tárgya: Mátyás király legyőzi a cseh Holubárt.

Tartalma: Mátyás király összegyűjti híveit Budára a harci játékokra. Mátyás udvarában megjelenik a cseh Holubár, aki gyalázza a magyar vitézeket, és mérközni kíván. A fekete seregből kilép egy ifjú vitéz, megmérkőzik Holubárral és legyőzi. A vitéz bajnokot a király elé akarják vinni, de mikor felnyitja rostélyát, megösméri az ifjú királyt. Holubár pedig elillan Budáról.

Szereplői: Mátyás király, Holubár, Kinizsi, Gúthy nádor és a nép. Mátyás király itt is álruhát öltözik, és úgy győzi le Holubárt.

Elbeszélő költemény, mert eseményt ad elő. Ballada, mert párbeszédes, és van benne bűn és bűnhődés. Holubár megbűnhődik azért, mert gyalázta a magyarokat: az ifjú király legyőzte. Monda is lehet, mert igaz, maga van, de az esemény szokatlan.

Előadása élénk és szemléletes, azzá teszi a beszélgetések és hasonlatok. Hasonlatok: Ólomlábon jár az ellen... Gőgje oly nagy, mint alakja... Mint egy árbóc, úgy magaslik...

Rímképlete: — a — a — b — b.

Ebből a versből tanulni is lehet, hogy ne legyünk hencsegők, és ne gyalázzuk meg a gyengébbeket, mert úgy járhatunk, mint Holubár.

(Kocsis András.)

### Petőfi Sándor: Magyar vagyok.

Petőfi Sándor az ő hazáját féltő, gondokkal teli szívén fájdalmas érzés vesz erőt, amikor látja hazájának szomorú sorsát. Lelkét elragadja az ihlet, megírja gyönyörű költeményét, melynek címe: „Magyar vagyok!”

E fenséges szép költeménynek a tárgya: Petőfi hűsége hazája iránt.

Alap gondolata: A bajban és veszélyben tartsunk ki hazánk mellett.

Szerkezete három részre tagozódik. Az első részében leírja, hogy büszke gyönyörű hazájára, mely maga egy kis világ. Büszke a magyar sírva vigadására, büszke nemzetének fájdalmat viselő erejére; mosolyogva néz az élet szemébe, mely megsemmisüléssel fenyegeti —, nem mutatja félelmét, örömet könnyek között éli át. De legjobban büszke hazája multjára, hogy mily fenséges szerepet játszott Európa történelmében. A második részben elborult homlokkal tekint a sötét jelenre, a szegény pirja ég arcán, amikor látja, hogy a szabadság angyala hiába hívja zászlaja alá a hajdani büszke, erős magyar nemzetet, hogy az nem látja a „Szabadság Napjának” ragyogását, inkább saját testvére, magyar a magyar ellen tör.

Mint a legtöbb Petőfi-versben, itt is a költemény hangja mind lázasabb és lázasabb, végül a költemény utolsó soraiban kitör a költőből a lelkes hazaszeretet, így kiáltva fel:

„El nem hagyom én szülőföldemet,  
Mert szeretem, hön szeretem, imádom  
Gyalázatában is nemzetemet!”

Tele van a vers mai gondolatokkal. Ó, — mintha felénk kiáltana a költő e szent szavakban, mintha nekünk, trianoni magyaroknak harsogná fülünkbe: ... „imádom gyalázatában is nemzetemet!” ...

Petőfi e versével fel akarta rázni a csüggedt magyarokat, bátorította a küzdelemre, feléjük kiáltott: „Mit féltek kicsinyhitűek? Álljatok elő, ne féljetek az idő, a sors vaskezetétől, tűrjétek a szenvedést, hisz’ a szenvedés nehéz útja után vár a megváltás! ... vár a szabad Magyarország!” ... — Petőfi e versét a gyászmagyarokhoz intézte! ... Ma is van sok gyászmagyar, mint akkor régen, ki megriad az élet csatája elől, — ki fut, ki ezt kiáltja gyáva, gyöngye hangján: „El innen, a szenvedő, nyomorgó, szégyenében fet-rengő hazából! ...” Hol van ezeknél Petőfi honszeretete, a lelkes elhatározás: „... imádom gyalázatában is nemzetemet!” ...

Műfaja: Hazafias ódai szárnyalású dal (a hazaszeretet gyönyörű megvallása):

Rímképlete: *a b a b c d c d*.

Tanuljunk Petőfőtől, hogyan szeressük hazánkat! Ő igazi magyar volt. Nem csak üres szóval, nem csak külső lelkesedéssel volt magyar; megmutatta, hogy milyen a magyar, ki szereti hazáját, kinek hazaszeretete nem üres szó: Életét adta hazájáért! ... Tanuljunk tőle trianoni magyarok! Virrad már a hajnal! Rákóczi zászlója újra szabadon lobog ősi Munkács várán, újra a miénk Ruszinszko, újra a miénk a magyar Felvidék!

Isten, ki szereti a hűséges szíveket, megjutalmazta a halhatatlan Petőfit: megadta neki azt a véghetetlen boldogságot, hogy álma, imája valóra vált, hazájáért, amelyért rajongott egész életén át, omlott utolsó csepp vére dicső Segesvár mezején! ... Meghalt. A szolgaság igájában élő Magyarországért, a magyar szabadságért.

Óh Petőfi, Te csillag!

Fájó szemünkkel feléd fordulunk —

Mutasd meg utunk,

Világíts minékünk —

Hisz’ Te vagy fénylő csillagunk!

(Kodreán György.)

### **Arany János: A gyermek és a szivárvány.**

Tárgya: Egy szegény fiú nézi a szép szivárványt, és később megtudja, hogy játszi sugár, mely a földdel a menny kapuját összeköti.

Tartalma, szerkezete:

I. Bevezetés:

Egy ábrándos kis fiú, a páros ívű szép szivárványt nézi, és csodálkozik rajta.

II. Tárgyalás:

Az ábrándos kis fiú a nagy csodálkozása közepette határozza el, hogy

elszalad és megkeresi a szivárvány kezdetét, mert ő hídnak gondolta. Szalad, fut, siet, hogy minél előbb elérhesse. Utját sokszor bokrok, tüskék és kisebb ér szakítja meg. Utjában utas és vándor emberekkel találkozik, kiknek kérdéseire nem nagyon felelget, hanem csak fut, szalad és közben állandóan a szivárványra figyelget. Figyelmeztetik őt, szép szivárvány az, de a vége nyugszik messzi tengeren. De a fiú nem hisz, szalad-szalad a semmi, a végtelen felé. Találkozik egy agg remetével, ki biztatja, kérleli őt, hogy ne fusson, ne törtessen, sirba viszi a hajhászás. Felvilágosul előtte a gondolat: kár mindenért, mely kárba vész. Belátja, nem más, mint egy hosszú tündéri szép fénysugár a nap szeméből. Az agg remete a fiút ápolán magával vive, az éj ébredtével átadá szüleinek.

### III. Befejezés:

A fiú megmondja, hogy sokszor lát szivárványt, de szomorúan vette tudomásul, hogy játszi sugár, mely nem híd, melyet gondolt, és a fénysugár a földdel a menny kapuját köti össze.

Ez a vers oktató és tanító. Azért, mert oktat engem, hogy ne legyek hajhászó természetű és nagyravágó.

Ennek a versnek a stílusa könnyen érthető és gördülékeny.

Ennek a versnek a műfaja allegória. Azért, mert a költőnek gondolatai és érzelmei képekben való kifejezése.

Verselése: hangsúlyos, 8—7 szótagú sorai két üteműek, rímképlete: —a — a — b — b.

Ennek a versnek az írója Arany János. Elgyönyörködök e vers olvasása közben, hogy milyen szép, milyen gyönyörű! Szebbnél szebb kifejezések találhatók, azonkívül kérdések, felkiáltások halmaza van benne, mely a verset élénkké és elevenné teszi. Arany János a nagy és népszerű költő iparkodott, hogy a vers minél szebb és tetszését megnyerő legyen. Így tett meg nekem ez a szép vers, mely gyönyörűségénél és szépségénél fogva emlékezetembe örökre be van zárva. Ha majd rágondolok erre a szép versre, akkor eszembe fog jutni, hogy ne szaladjak elérhetetlen után, hanem legyek sorsommal megelégedve.

(Lehoczky István.)

### Pósa Lajos: A furfangos csizmadia.

Pósa Lajos a gyermekek írója volt. Pósa barátja a nagyhírű cigányprímás, Dankó Pista volt. Amit Pósa írt, azt, Dankó megzenésítette.

E költemény tárgya: A furfangos csizmadia okossága miatt meggazdagszik.

Tartalma: Mátyás király korában élt egy szegény csizmadia. Egyszer elhatározta, hogy csinál egy szép csizmát a királynak. El is készült, s szépen elindult a palota felé. Amint haladt fölfelé, találkozik az egyik ajtónállóval, s az nem akarta beengedni. Nagy könyörgés és ajándékadás után beengedte, így tovább ment. A második ajtónálló is megszólítja, annak is ígér ajándékot. Végre a király elé került. Szerény csomagját átnyújtotta. A király elfogadta, és az udvarmesterének kiadta a parancsot, hogy hozzon gyorsan száz forintot. Jött az udvarmester, hozta a pénzt, és a vargának akarta odaadni, de a furfangos csizmadia száz suhogós vesszőt kért. Kéré-

sét mindjárt teljesítették, a budai erdőből 100 szuhgós vesszőt vágtak, és a csizmadiának odaadták. Az első ajtónálló kérte a kapott ajándék felét. Nagy örömmel kiabált: Gyere a leszámoló hivatalba! A másik is kéri az ajándék részét. Annak is azt mondta: Gyere-gyere, máma lesz majd nagy lakoma. Amint a király megtudta a csizmadia furfangosságát, jót nevetett az egészen, a csizmadiat pedig jól megjutalmazta. Annyi aranyat kapott, hogy alig tudta megszámolni.

Szerkezete: három részre oszlik. Az első részben, a bevezetésben arról van szó, hogy élt Budán egy szegény csizmadia, aki nagy nyomorban szenvedett. A második részben, vagyis a tárgyalásban elmegy a királyhoz, hisz az mindenkin segít. Azután hogyan jut a király elé, hogy szégyenítse meg az ajtónállókat. Az utolsó részben, a befejezésben pedig meggazdagszik.

Tárgyát a Mátyás királyi időkből veszi. A nép nagyon szerette Mátyást, viszont a király is szerette a népét. Mondákat költött róla, ilyen pl. a kolozsvári bíró mondája. Sőt, hogy meggyőződjön, mennyire sanyargatják a jobbágyakat, álruhában utazott. Hogy a nép háláját kifejezésre juttassa, halála után egy mondást költött: „Meghalt Mátyás király, oda az igazság“.

Szereplők: A furfangos csizmadia, aki néha érdekesnek, komikusnak nyilvánult meg előttünk. A királyt a szegény nép jóakarójának, boldogítójának nevezhetjük. A két ajtónállót kapzsinak, pénzéhesnek és a szegény nép sanyargatójának, ellenségének mondhatjuk. De póruljártak.

Találunk benne sok szép kifejezéseket, melyek élénkké, elevenné, gördülékennyé és érdekessé teszik.

Műfaja: moada. Csodálatos dolgot fejez ki, csodás benne az, hogy a varga csinált csizmát, és a királynak adta, és hogy az ajtónálló az arany felét kérte, és hogy nagyon sok aranyat kapott ajándéku. Valószerű, hogy élt Mátyás király.

Érdekes történet, mert az okosság célt ért, a hamisság felsült.

(Lőrök György.)

### **Reviczky Gyula: Miatyánk.**

Reviczky Gyula nagy bánatában és elhagyatottságában egyedül csak az Istenben bízott. A vallásban és az imádságban keresett vigasztalást. Ez a költeménye is tulajdonképpen ima.

A költeménynek a tárgya: Ima az isteni kegyelmért.

A tartalma hasonlít a Miatyánk imához: Minden, ami a világon található, azt az Isten adta nekünk. Bármilyen bánatunk vagy bajunk van, csak Istenben kell remélnünk. A költő azt írja, hogy bármilyen csapást is mérjen rá az Isten, ő nem fog zúgolódni, csak ne hagyja el őt, és adja meg a mindennapi kenyerét. Ezután könyörög az Istenhez, hogy bocsássa meg kisebb-nagyobb botlásainkat, és védelmezzen meg a sátán támadásaitól. Végül kéri az Istent, hogy tanítsa meg őt türelemre és buzgó imádkozásra, hogy erős lehessen a gonosszal szemben.

Ez a költemény nagyon szép ima, és kifejeződik benne a hit Isten nagyságában és írgalmában. Hüen kifejezi Reviczky nagy vallásosságát.

A költemény stílusa élénk. Azzá teszi a sok megszólítás és felkiáltás. Ezek közül felhozok példának néhányat:

„Oh jöjjön el a te országod!”

„Miatyánk!”

„Oh ments meg a gonosztól!”

„A te akaratod legyen meg!”

„Dicsőség a te nagy nevednek!”

A vers szakaszokra tagolólik. Minden szakasz négy soros. Jambuszos lejtésű. Rímképlete: *a a b b*.

Műfaja himnusz, mert az Isten nagyságát és hatalmát dicsőíti.

(Mész László.)

### Mész László: Hordár!

Mész László a Felvidéken élő író. A jelen kor nagy költője.

„Hordár!” című művében egy szegény hordár küszködő életét írja le, kinek nagy nehézségekbe kerül két fia taníttatása. Valahányszor a költő Új-helyen jár, mindég ez az öreg hordár szalad eléje, és ő viszi csomagját. Egyszer aztán azzal a kéréssel fordul a költőhöz a hordár, hogy egy fényképét hazavihesse, és fiainak mintaképül állíthassa. Ekkor érlelődött meg lelkében az a gondolat, hogy két fiát taníttatja. Egyikből papot, másiból kántortanítót akar nevelni. Ezért dolgozik éjjel-nappal. Erről álmodik minden éjjel. Odaképzeli magát a csendes paplak méhei és virágai közé, hol nem kiált senki: „Hordár!”

Szerkezetileg három részre osztható. Az első két szakaszt tekintjük bevezetésnek, mely nagyjából megegyezik az utolsó befejező szakasszal. A bevezető szakaszban ugyanis utazásról, vonatról és átszállásról van szó. Ugyanúgy az utolsóban is. Itt is átszállás van, az utolsó és örök átszállás. A másvilágra való utazás. Ezzel mintegy művészi keretbe foglalódik a vers.

A költő szent kötelességet köt a lelkünkre: a szülők iránti szeretetet. Mert ők sokszor sok mindent megvonnak maguktól, hogy családjukat boldogíthassák. A szülők azok, kik hűséges hordárként hordozzák a család összes gondját, baját és óhaját. Ezért a nagy teherviselésért, nagy fáradozásért ők nem kérnek jutalmat, fizetést. Csupán csak azt — ami nekünk is hasznunkra válik — hogy gyermekeik a jó és a becsületes úton járjanak.

Adjuk meg nehéz és fáradságos munkájukért ezt a csekély bért, s szeressük, tiszteljük szüleinket úgy, mint Isten utáni legnagyobb jóttevőnket!

Ez az elmélkedésekkel átszőtt életkép megható hangulatú. Érdekes hasonlatai: az atyai gondviselés és a hordár munkája; a halál és az átszállás; „Jönnek-mennek a vonatok: bölcös, tavasz, gyász, nász, koporsó.” Megszemélyesítés: a költő sóhaját küldi el meghalt édesatyjához, hogy csókolja meg helyette a kezét.

Keresztrímű hosszú sorai vannak.

Gyönyörű költemény!

(Németh Kálmán.)

### Petőfi Sándor: A tél halála.

Petőfi Sándor a legnagyobb magyar lírikus. A természet nagy rajongója. Tőle tanuljuk meg szeretni az aranykalászos rónát. Érzékeny lelkére a természet minden változása nagy hatással volt.

„A tél halála” című költeményében arról van szó, hogy a nap meg-

unta a zsarnok tél uralmát, és harera készül ellene. Az eddig zsarnok tél szemébe könny szökik. A költő buzdítja a magyarokat a zsarnok iga lerázására. Megjövendöli a szabadságát a magyar népnek, és a gőgös zsarnok halálát. A magyar nép Petőfi szavát megfogadta, és lerázta a zsarnokot. Mai időre is vonatkozik ez a költemény, a magyarság egyrésze ma is rab. Csak most egy része, akkor pedig az egész nemzet. Ne hagyjuk magunkat, fűzzük el a zsarnok csordát, és tüzzük ki a szabadság zászlóját! Mert Petőfi szavai szerint: a zsarnoksággal együtt jár a gyávaság.

Szép költemény, mert a telet, a földet és a napot megszemélyesíti. „Fegyvertárából a napból tűznyilakkal lövöldöz” = hasonlat. „Harcolj, harcolj föld a tébellel, ne félj, megbírod, levágod” = felszólítás. „És szívárványt diadalmi koszorúnak fejedre” = hasonlat. „Dúlt arcán megtört szeméből, sűrű könnyek omlanak szét” = hasonlat, megszemélyesítés. Élénkké teszik a verset a felkiáltások és megszólítások.

Egy szakban 8 sor van, félrímmel.

Műfaja magasabbrendű dal, a szabadságra értve lehet óda is, meg allegória is.

(Rajcsányi András.)

### Petőfi Sándor: Élet vagy halál!

Tárgya: A magyar nép egyedül, elhagyatva áll az ellenséges népek között. Mit vétett a magyar nép, hogy mindenki ellene van? S azok, kiket a magyar nemzet megvédelmezett, azok tépik, szaggatják a magyar haza testét! A magyar nép megvédte mindig a környezetében élő nemzetiségeket. Ez most a hála! Feldaraboltak bennünket. Mint az éhes hollók, szálltak reánk. De a magyar nép nincs elveszve. Ne legyen addig béke, míg egy szál ellenség lesz a magyar földön. Készülünk fel egy hatalmas szent háborúra! Jussanak eszünkbe azok a nagy hősök, akik annyit küzdöttek hazánk érdekében. Ha mi félálkorák is leszünk, le tudjuk győzni az ellenséget.

Szerkezete:

I. A magyar nép elhagyatottan áll az ellenséges népek között. A költő a nép mellé állna bármilyen nagy veszélyben.

II. A magyar népet mindazok az idegen népek marják, kiket minden veszélyben megvédelmezett. Most szívtelenül szét akarnak darabolni. Addig nem lesz béke, míg a magyar földön ellenség tanyázik.

III. Felszólít bennünket a költő, hogy készülünk fel egy nagy háborúra: Kövessük őseink példáját, mi is olyan hősök és testben-lélekben meg erősödve tiporjuk le ellenségeinket!

Ez a költemény az 1848-as nehéz időkre vonatkozik, de ma is időszerű. Azért tetszik nekem annyira, mert olyan szívből jövően és olyan szívbe hatóan van megírva. Igaz magyar harcias szellem hatja át.

Műfaja rapszódia, mert a gondolatok és érzelmek a legmagasabb fokra emelkednek, s a költemény lázasmenetű. Ehhez illeszkedik a sok kérdés, felkiáltás és felszólítás. Félrímű vers.

Petőfi a hazaszeretet és a szabadság legnagyobb költője. A csatatéren halt meg elveiért.

(Tóth József.)

### Tinódi Lantos Sebestyén: Török Bálint megfogadása.

Tinódi L. Sebestyén a XVI. század vándorénekese. Valóságos élő ifjúság. Híreit, énekeit lantpengetés kíséretében adta elő. Históriás költeményeket írt. Hallgatóságában megerősítette a hitet, a hazaszeretetet. E költeményben inti a magyar urakat, hogy ne higgyenek a török cselvetéseiben, ravasz fogásaiban.

E költeménynök tárgya: Török Bálint elfogása.

E vers tartalma: Sírva pusztul el most szegény Magyarország. Sok jó vitézt elfogtak az álnok törökök. Ravaszsággal, fondorlattal. A magyarok míg egymást szerették, híresek voltak, most pedig meghasonlottak, és ezért pusztul el most szegény Magyarország. Sok vitézt elfogtak, tehát ne higgyünk a török ravaszságának, fondorlatának. Mert ennek áldozata lett Török Bálint jeles vitéz is. Megfosztották minden vagyonától, rangjától, és a nádorfehérvári börtönbe zárták harmadmagával. Otthon maradt hét árvája és felesége minden nap imádkoznak érte. Hazajövetelét sokan úgy várják, még ellenégei is. Minden vagyont odaadnának, csak hazajönne. Most már értitek hitét a töröknek. Ne higgyetek neki! Szeressétek egymást, akkor pusztul a török. Tanácsot ne tartsatok sokáig, mert akkor nem sokáig maradunk szép hazánkban.

Szerkezete három részből áll:

1. Ne higgyünk a töröknek.
2. Török Bálint megfogadása.
3. Ne hallgassunk a törökre.

E költemény a XVI. században készült. Tehát a stílusa régies, de sok szép hasonlat is van benne.

Ő álnok hálója ottan elterüle.

Jelős fő-halakat vele megkérüle,

Kikkel gazdagságot, sok szépségöt nyere.

A császár hálója a katonaság, mivel megfogja a jelős fő-halakat, azaz Török Bálintot, és vele gazdagságot és hírt, dicsőséget nyert.

Vagy:

Az jó acélt soha úgy nem paskolhatják,

Tiszta vassá ötet hogy ellágyíthassák,

Hogy soha acélnak ötét ne mondhassák.

Az acélt, Török Bálintot hiába kínozzák, soha sem lesz belőle vas, azaz török.

Vagy:

Drága halat egyet közülük választá,

Kinek serénysége többét felülmulta;

Azt császár magának bárkájában tartá,

Az alábbvalókat ő mind elszalasztá.

A drága hal Török Bálint, kinek serénysége mindenkit felülmult. Felkiáltások váltakoznak benne.

Csak kiválthatnánk az te szeretőid!

Oh e nemes vitéz, mely igen csalétek!

Régies stílusát igen szépen érzékelteti:

Lennének nagy somma kincsel segítségeid.

Sírva vesziköl most szegény Magyarország.

Műfaja: költői elbeszélés. Török Bálint elfogását beszéli el.

Versformája: szakaszokra tagolódik, egy verssor 12 szótagból áll, csóportrimű, tehát Zrinyi-versszak.

Ez a históriás ének sok vonatkozásban van a mai helyzettel. Mindent megértünk, ha elolvassuk e szakaszt:

Tudjátok magyarok, hősök valátok,  
Míg nagy szeretettel egymást hallgattátok;  
De mihelyt köztetök ti meghasonlátok,  
Ottan országtokban im mint pusztulátok.

(Tápai István.)

### Havas István: Tulipántos öreg láda . . .

Havas István ma élő polgári iskolai tanár. Az édesanyjára emlékeztető tulipántos öreg ládát énekli meg. Visszagondol édesanyjára. Megjelenik a láda gazdája. Amint olvasom, eltűnik a terem szemem elől, s csak az óram ketyegését hallom. Előtűnik a régi gazdája: édes jó apám. Ez az óra egyetlen emlékem, s egyben legrágább kincsem is. Látom a nagyváradi egyszerű kis szobát, lakóival együtt. S az óram ott van apámnak zsebében. De hiszen rég mult mindez. Csak az óram ketyeg halkan a zsebemben. Most újra a versre pillantok. Nézem, mi van benne. Nézem, mit mondanak a betők megette . . .

Szerkezetiileg három részre tagolódik, az első és az utolsó szakasz művészi keretbe foglalja az egész verset.

Az első részben megszemélyesíti a vén tulipántos ládát. Álmodozik a szobában. A csendben előtűnik a mult idők emléke.

A második részben megismerteti a vén ládát és rövid történetét. Fakó színe szebb a költőnek, mint bármi más. Ilyen szép ládát még nem látott. Nagy értéke, hogy emlék. Majd megjelenik édesanyja. A ládán ül, s imakönyvét lapozgatja. Gondolkodik a fiáról. S éppen úgy, mint a költő, mi is így visszagondolunk az elmúlt időkre.

A harmadik részben megint csak a ládát látja. S a láda álmodozik a régmúlt időkről.

Én is belemélyedtem ebbe a költeménybe. De ezt megérteni csak az tudja, akinek van emléke. Akinek van valakije, akire szeretettel emlékezik vissza. Az megérti, mit mond ez a vers. Szinte nem tudja kifejezni magát az ember, nem lehet leírni azt, amit szívemben érzek. Csak az érti meg, akinek nincs édesapja, s az édesanyja — Trianon szerint — más országban van. Igen, az érti! Az tudja, hogy mi egy könnyel áztatott fénykép, egy megsiratott édes emlék — hazulról. S én is mondhatnám a költővel e szép szavakat:

„Látom ülni anyám rajta,  
Imakönyvét lapozgatja.  
Megcsókolja; imádkozik...  
A fiáról gondolkodik.”

Édesapám, aki csak volt, onnan a mennyekből figyelí fiát. S köztünk csak egy kapocs van: ez az ócska óra . . .

Versformája: ősi nyolcas. Rímképlete: *a a b b*.



„Tulipántos | öreg láda,  
 Almodozik | a szobába.  
 Körülötte | csend és béke,  
 A mult idők | halk emléke.”

Műfaja: dal. A költőnek a ládával kapcsolatos emlékei, érzelmei vannak versbe öntve.

(Vadász Adorján.)

### Arany János: A fülemile.

Arany János Petőfi kartársa volt. A legnagyobb magyar ballada- és kitűnő elbeszélő költőnk. Ebben a költeményben ostromozza a nemzetet szét-húzása miatt.

Tárgya: Péter és Pál, a két szomszéd gazda, fülemile dalán való hajbakapása és perlekedése.

Tartalma: Már régen történt az esemény. Akkor, amikor nagyon sűrűn fordultak elő testvérpercek. Ebben az időben élt a Tiszaháton Péter és Pál, a két szomszéd gazda.

Péter és Pál összeférnek ugyan a naptárban, azonban egész másképp van ez a valóságban. Talán a török átok volt rajtuk, de nem a legjobb viszonyban éltek egymással. Sok furcsa dolog történt néha velük. Így például, ha Pál kéménye füstölt, Péteren mindjárt erőt vett a tüszögés. Ellenben, ha Péter egyetlen tyúkjá kapargálni kezdett, akkor Pál barátunk háza majd hogy össze nem dőlt. Ebből azután sok veszekedés keletkezett a két „jó” szomszéd között. Most azonban egész más, még sokkal furcsább esemény történt. Állot ugyanis Pál kertjében egy öreg diófa. Ennek egyik ága átnyúlt Péter kertjébe, természetesen erről a dió is oda hullott. Magától értetődik, hogy az ágat Péter le nem vágta. Egy vasárnapon a kis fülemile rászállt a Péter kertjébe nyúló ágra, hogy ott dicsérje Istent, Ki őt teremtette. Pál gazda egy darabig nyugodtan hallgatta a madárka dalát, de végre annyira megittasult a szép énektől, hogy gyönyörűségében így kiáltott fel: „Istenem, Úram, be szépen füttyöl az én madaram!” Ezt hallván Péter, gorombán át kiáltott a kerítésen, hogy bizony annak csak az árnyéka Pálé, de nem a madár. Ebből szóváltás kerekedett, majd a szóváltás verekedéssé fajult. A verekedésből Pál gazda húzta a rövidebbet. Ő azonban úgy gondolta, hogy mégis csak neki van igaza, és nem törődve azzal, hogy véres, elment a bíróhoz. Elpanaszolta baját, és hogy nagyobb nyomatéka legyen a dolognak, egy tallért ad az igazság nemes emberének. Péter is úgy gondolja, hogy mégis csak neki van igaza, és hogy az ő javára dőljön el a per, ő is egy tallért dob az igazság mérlegébe. Nemsokára felderült a döntés napja. Hiába nézi át a bíró a Corpus Jurist (régi törvénykönyv neve), ilyen ügyről még ez a vaskos kötet se tud semmit. Így hát az igazságszolgáltatás zsákutcába került. Végre is elbocsátotta a két ügyfelet.

A végén halljuk a költő gúnyos szavait. Milyen jó, hogy ma már nem történnek ilyen semmiségért pereskedések!

Gúnyos szavak, mert ma még több történik, mint hajdanában.

Szerkezete. Bevezetés: Megtudjuk, hogy hol, mikor és kivel történt az esemény.

Tárgyalás: 1. A két szomszéd viszonya. 2. A hajbakapás előzménye. 3. A hajbakapás, a per és a per eldőlése.

Befejezés: A nemzet viszálykodásának gúnyolása.

Stílusa: Elevenen írja le a két szomszéd közötti viszonyt, és élénken festi ezen keresztül a magyar ember viszálykodását és idegenkedését egymással szemben. Kérdések, felkiáltások, párbeszédek és hasonlatok teszik elevenné.

„Istenem, uram,

Beh szépen

= felkiáltás.

Fütyül az én madaram!”

„Kendé bizony az árnyéka!” = felkiáltás.

„Hát kié, — pattogja Pál —

Mikor az én fámra száll?” = kérdés.

„De az én portámon zengett,

Hogy illetné a fütyty kendet?” = kérdés.

„Összehorgolnak keményen,

Mint kutájuk a sövényen,

Innen és túl összeugat, = hasonlat.

S eszi mérgében a lyukat.”

Műfaja: költői elbeszélés. Eseményt ad elő. Az egész költeményen keresztül vonul a nemzet gúnyolása viszálykodása miatt.

Versszakai nem egyenlő hosszúak. A sorok szótagszáma sem egyenlő.

Tanulsága: Ne legyünk széthúzóak. Tartsunk össze, mert az összetartásban az erő.

(Vas Géza.)

### Csokonai Vitéz Mihály: Zsugori Uram.

Csokonai Vitéz Mihály a debreceniek legnagyobb büszkesége, aki korán országos hírévé lett. Verseiből olvastuk: Ó Tihanynak-riadó leánya ...

Tárgya: Zsugori uram gazdagsága ellenére szegényen él, és mindenből pénzt akar magának szerezni.

Tartalma: A költő ismer egy vént, — kinek neve nincsen. Régen eladta már a nevét kincsért. Amíg birt is vele, magában tartotta, mert ingyen mondani másnak nem akarta. Zsugori uramnak van két palotája, ezeket a rácnak adta bérbe. Ő maga pedig egy saját készítményű, náddal fődött kunyhóban kuporog éhezve, és mindig a drágaság forog elméjében. Rajta ül a pénz-ládáján, mord ábrázattal, és tiszteli a gazdagság Istenét. Amint üldögel, azon gondolkodik, hogy mért nem adhatja a levegőt bérbe. Számadását összekalkulálván, kárhoztatja szörnyű pazarlását. „Gyász idők” — kiáltott Zsugori, hogy a rövid nap alatt csak harminc arany jött be a kasszába, s helyette kilencven pénzt adott ki hiába. Jajgatva kulcsolódik keze fejére, mert közben a szél a pénzt elrabolta. „Mily szörnyű kár — kiáltotta, — a szél a hártýából készült ablakomat beszakította!” Így tünődik, és talán azt is sajnálja, hogy a versben potómra szerepel.

Nyelve: egyszerű, könnyen érthető, hár van benne régiesség és népies

eredetű szó; pl. árendába, Mammon, Párka, útálság, aer, összekalkulál, lantornás.

Műfaja: szatirikus jellemkép, mert Zsugori uramon keresztül az összes zsugorit metszően kigúnyolja.

Szép hasonlat:

Oly sárgák orcája sóvárgó gödrei,  
Mint aranyára vert királyok képei,  
Mint a sírból feljött halott utálsága;  
Amelyről minden húst a Párka lerága.

Alapgondolata: Ne legyünk zsugoriak, mert a zsugoriság nagyon csúnya bűn.

(Vas Károly.)

### Petőfi Sándor: Jövendölés.

Petőfi Sándor nagy magyar költő, éles szemével több versében a jövőbe lát, s ebben a költeményében is dicső nevének örök fennmaradását jövendöli meg.

Tartalma: Petőfi Sándor gyermekkorában azt álmodta, hogy szárnya nőtt, s elrepült messze a végtelenbe. Megkérte édesanyját, hogy fejtse meg ezt az álmot, mire az édesanyja azt mondta, hogy sokáig fog élni. Később a költő kezdett írogatni, de minden dal, melyet írt, életéből egy-egy nap volt, s így hamar meg kellett halnia, de költő neve soká, örökké él.

Szerkezete három részre oszlik. Az első rész az álom megfejtése, a második rész a költő ifjúkora, a harmadik rész pedig nagy nevének a megjövendölése.

Verselése hangsúlyos, szótagszáma: 9, 8, 9, 8, rómképlete *a b a b*, tehát keresztírm.

Műfaja: dal, mert mélyen átérzett pillanatnyi érzelmeit juttatja kifejezésre, azonkívül pedig rövid sorai vannak, s könnyen lehet énekelni.

Stílusa élénk. Alakzatokat használ. Ilyenek például: „*Anyám, álmodtam én is egyet, Nem fejtenéd meg, mit jelent?*” = kérdés; „*Halál, ne vidd el őt karomból, Ne vidd korán el a fiút!*” = felkiáltás; „... vagy ál munk is hazud?” = kérdés.

Ebből a költeményéből is kitűnik, hogy Petőfi Sándor nemcsak költő, hanem próféta is volt, mert csak a próféták tudnak jövendölni. Más költeményeiben is a jövendöléssel foglalkozik, ilyen: „Egy gondolat bánt engemet”, és „Szeptember végén” című költeményei. „Egy gondolat bánt engemet” című költeményében megjövendöli halálát, „Szeptember végén” című költeményében is a halálát és a felesége hamaros férjhez menését.

Petőfi Sándornak csakugyan beteljesült ez a jövendölése, mert az ő költő neve a magyar nemzet fiai közt örökké él; őt pedig a magyarok legnagyobb költőjének tiszteljük.

(Vass Tibor.)

A beszámolók után szándékosan mellőztük észrevételeinket abban a tudatban, hogy a szakember számára ez fölösleges. Ez oknál fogva még az itt-ott előforduló apró-cseprő tévedéseket, félreértéseket, elírásokat sem tartottuk szükségesnek megemlíteni. Ilyenek különben — tapasztalatunk szerint — az érettségi dolgozatokban is bőven akadnak.

*Összefoglaló tanulságul megállapítható, hogy a tanulók irodalmi műveltsége megalapozott, alkalmas a továbbfejlesztésre, s ezzel az önművelés feltételei adva vannak.*

A korszerű irodalomtanítás végcélja az iskola padjain túl kihat az életbe, mert a könyv útján való magasrendű szórakozásra és önművelésre nevel, az olvasást lelki szükségletté teszi, s ennek kielégítésére s a könyvekben rejlő kultúrértékek kiaknázására képesít. A magyar-tanár ilyen értelemben valóban az egész életre szóló szellemi kincs birtokába juttatja tanítványait.

*Szántó Lőrinc.*

## **Kérdőíves- és tesztvizsgálatok a biológiai oktatásban**

A tanuló tényismeretének, tárgyi ismereteinek feltárására vonatkozó pszichotechnikai vizsgálatok könnyen elvégezhetők, ellenben annál nehezebben végezhetők és többnyire bizonytalan végeredményt adnak az „én” tudományos attitűdjének, a tudományos módszer felhasználása képességének a megállapítását célzó vizsgálatok.

A biológiai oktatásban pszichotechnikai vizsgálatokat két gyakorlati cél elérésére végzünk.

1. Vizsgáljuk, *hogy* mi az a biológiai ismeretanyag és milyen fejlettségi fokú a gyermek biológiai gondolkozása, beállítottsága, amivel az iskolába jön. (Egy bizonyos iskolába, egy bizonyos osztályba.) Tehát mielőtt elkezdenők, — mint nevelők, — saját biológiai-oktatási programmunk végrehajtását, mintegy *feltárt veszünk fel a gyermek biológiai ismereteiről, biológiai tájékozottságáról.* (Hogy ennek a mai biológiai oktatásban, melyben központi gondolat a szülőföldmegismerés, milyen nagy jelentősége van, azt talán nem is kell hangsúlyozni.) Áttekinthető és pedagógiai szempontból hasznosítható képet akarunk nyerni a gyermek biológiai „beállítottságáról”, amely kép segítségünkre van munkánk megindulásában és annak az útnak a megtalálásában, melyen biológiai oktatásunkban tovahaladhatunk.

2. A másik gyakorlati cél *saját nevelői-oktatói munkánk eredményének vizsgálata.* Időről-időre megvizsgáljuk azt, hogy biológiai oktatásunk miféle gyarapodást eredményezett a tanuló ismeretanyagában, biológiai tájékozottságában és gondolkozásában.

Tehát a tájékozott elinduláshoz és munkánk eredményében és a tovahaladás lehetőségeiben való tájékozódáshoz van szükség ilyen vizsgálatokra.

Milyen vizsgálati módszereket alkalmazzunk? Egyéneket, vagy (gyakrabban) csoportokat, osztályokat vizsgálunk, vagy közvetlen beszélgetéssel, vagy kérdőívvel, vagy pedig tesztekkel.

A *beszélgetés* (Piaget „klinikai módszere” szerint elvégezve) igen alkalmas arra, hogy egyesekkel jöjjünk tisztába, de szinte keresztülvihetetlen ez a vizsgálati mód egész csoportok együttes vizsgálatánál.

A kérdőíves módszer (ankét) és a teszt-vizsgálatok legalkalmasabbak *homogén csoportok vizsgálatára*. Mivel a pedagógiai gyakorlatban többnyire csak ilyen vizsgálatokról lehet szó, a következőkben csak erről a két vizsgálati módszerről, annak megfelelő alkalmazásáról szólok.

A *kérdőíves módszer*. Előre megfogalmazott, illetve megkonstruált kérdéseket teszünk fel (szóban, vagy úrlapon) a vizsgálandóknak (az osztálynak) és ezekre a kérdésekre *névvel megjelölt, vagy név nélkül beadott* írásbeli feleleteket kapunk. A névnélküli ívek nagy előnye, hogy ezek a legőszintébbek. Akármilyen megbízható és őszinte legyen is egy gyermek, az a törekvése, hogy többnek, különbnek lássék a rajta kívül állók előtt, az igazságot megmásító, „szépítő” elemeket visz névvel ellátott feleletébe.

Akkor, amikor az egész osztályról akarunk egy általános, tájékoztató képet nyerni (az 1. pont alatti esetekben), helyesebb, ha név nélkül íratjuk le a feleleteket. (Ezt a körülményt a tanulók előtt természetesen már előre jelezzük.) A 2. pont alatti esetekben általában névvel jelöltetjük meg a kérdőíveket, bár itt is lehetnek olyan esetek, amikor nem az egyesek teljesítményét, hanem a személy nélküli átlagot akarjuk megtudni és név nélkül töltetjük ki a kérdőíveket.

Igen lényeges a *kérdések megkonstruálása*. Lehet a kérdés tisztán tárgyi, csak valamilyen *objektív ismeretre vonatkozó*. (Pl.: Mivel táplálkozik a hörcsög?) De lehet valamilyen *élményserű ismeretet vizsgáló* is. (Pl.: Láttál-e már mezőn hörcsögöt?)<sup>1</sup> Mind a kétfajta kérdésnek megvan a létjogosultsága. Az előbbi kérdéseket akkor tesszük fel, amikor a tanult ismeretanyagot vizsgáljuk, vagy tisztán a tárgyi tájékozottságra vagyunk kíváncsiak, az utóbbiakat pedig akkor, amikor a biológiai *élményanyagot, tapasztalási ismeretanyagot* vizsgáljuk. Az utóbbi kérdésekre adott feleletek általános nevelői szempontból értékesebbek az előbbieknél, mert hozzájuk az objektív ismereten kívül *élmény és tapasztalás kapcsolódik*. Ezeken a feleleteken keresztül a gyermek általános biológiai tájékozottságába, megfigyelő- és következtetőképességébe nyerhetünk bepillantást.

A kérdések összeállítását megszabja a gyermek *életkora*, valamint az a *környezet*, melyben a gyermek felnőtt és élmény-

<sup>1</sup> V. ö. H. Grupe, Natur und Unterricht. Frankfurt, 1924. 3. 1.

ismeretanyagát összegyűjtötte. Már egyszerű elgondolás alapján is másnak kell lennie pl. annak a kérdéskeretnek, mellyel a nagyvárosi gyermeket vizsgáljuk, mint annak, mellyel a falusi gyermeket vizsgáljuk. (Falusi gyermekél pl. hétköznapi dolog, hogy tehenet lát, ő maga is dolgozik körülötte. Nagyvárosi gyermekek, — különösen proletársorban élők, — a tehenet többnyire csak képről, vagy filmről, elbeszélésből ismerik. Falusi gyermeknél tehát nem fogok olyan kérdést feltenni, hogy láttott-e már legelésző tehenet, ellenben nagyvárosi gyermeknek feltéve ezt a kérdést, a kapott felelet igen jellemző lehet, mind az egyesre, mind az egész csoport, osztály élményállománya.) Sokszor azonban azt is megtehetjük, hogy — összehasonlítási anyagra és adatokra lévén szükségünk, — ugvanazt a kérdés-sorozatot tesszük fel nagyvárosi, kisvárosi és falusi, hegyvidéki és alföldi, egészen különböző táji jellegű területeken felnövekedett gyermekeknek. Az összehasonlítás eredménye éppen az előbb mondottakat igazolja.

A kérdőíves módszerről elmondottakat a következő konkrét példával illusztrálnám. Az egyik pápai fiúközépiskola 14—15 éves növendégeit vizsgáltam olyan kérdés-sorozattal, mellyel a tanulóknak főleg élményszerű biológiai ismereteiről akartam általános képet nyerni.<sup>2</sup> A „személytelen átlag“ érdekében, tehát a kérdőíveket név nélkül írtam meg. A következő kérdéseket tettem fel:

1. Csináltál-e már fűzfából sípot? Hol és hogyan? (A vizsgált tanulók 870/0-a csinált. „Héjából, kergéből, bőrből“ csinálták, amit ütögetéssel húztak le a „vesszöről, ágról“.)
2. Jártál-e már fenyőerdőben? Milyen fenyőből volt az erdő? (800/0 járt. Lucfenyő, ordeifenyő, „fésűsfenyő“ és „borókaerdőben“ jártak.)
3. Mi volt a legnagyobb hegy, amit életedben láttál? (Hegyet mindegyik látott és volt is kisebb-nagyobb hegyen. Somló, Sághegy, Bakony: ezeket ismeri a legtöbbje tapasztalás alapján, elég sokan voltak az Irottkő, a Mecsekben, kevesebb a Budai-hegyekben, 50/0 a Kékesen és kb. ugyanennyi a Raxon, Schneebergen.)
4. Láttál-e már mezőn nyulat? (920/0-a látott, a legtöbbje sokszor. A vizsgált tanulók 80/0-a már hajtóvadászaton is résztvett.)
5. Láttál-e rókát a szabadban? (420/0-uk látott. A helyet is pontosan meg tudják jelölni, hogy hol látták, mert ritka élmény volt.)
6. Emlékszel-e arra, hogy gyermekkorodban csináltál valamit a pitypángból? (850/0-a csinált, mégpedig „nyakláncot, nyakravalót, karkötőt, derékláncot, koszorút, övet, fűzért“, vagy pedig a „fákat fonta körül vele“.)
7. Jártál-e már nádasban, vagy nádas mellett? Csónakkal, gyalog? (770/0-a járt, ennek egyharmada csónakkal is. Egy tanuló már téli nádvágásban is résztvett, többen pedig láttak ilyet.)

<sup>2</sup> Szélesebbkörű összehasonlító vizsgálatok és azok eredményének a cikk szerzője által történő feldolgozása folyamatban vannak.

8. Horgásztál-e, vagy halásztál-e valaha életedben? (850/0-a igen. „Agyagos-gödörben“, patakban, folyóban halásztak, illetve többnyire horgásztak és „pontyt, csukát, sügért, törpe harcsát, kárászt, keszeget, naphalat, gar-dát, marinát, fehérhalat, compót, búzaszeműt“ fogtak.)
9. Gyermekkorodban szívtál-e kukoricahajlat? Miben, hogyan? (670/0-a szívott. „Papirosba, újságpapirosba csomagolva, csavarva, gubacspipában, bürök-ből készült pipában, vadgesztenyepipában“.)
10. Mi a bakaszivar? (Csak 150/0-a tudja, de azok sem szívták. A nagyvárosi gyermek jobban ismeri és buzgón szívja a „szivarfa“ termését.)
11. Láttál-e már vízisiklót a szabadban? Hogyan úszott? (800/0-a látott. Ré-ten, mocsárban, tóban látták. 250/0-a fogott is, de volt olyan is, aki „un-dorodott tőle“. Ugy úszott, hogy „a fejét kicsit kiemelte, kigyózott“.)
12. Fürödtél-e folyóvízben? (920/0-a fürdött. Tapolca, Marcal, a különböző Sédék, Rába, Sió, Mura, Duna, Gyöngyös, Eger, Lajta, Zala azok a fo-lyók, amiket a vizsgált tanulók fürdőseikből ismernek.)
13. Láttál-e már gólyafészket? (920/0-a látott. „Csonka fán, fa tetején kerékre rakva, malom kéményén, házuk tetején, templomtornyon, nyárfán“ látták a gólyafészket.)
14. Emlékszel arra, hogy ismerted-e gyermekkorodban az árvacsalán és a csalán közötti különbséget? (600/0-a határozottan emlékszik arra, hogy ismerte, sőt sokan „ijesztgették vele“ a kisebbeket és a lányokat. 200/0 még most sem ismeri a különbséget.)

A fenti konkrét kérdés-sorozat nem akar minta lenni. A kérdések megkonstruálásának rengeteg formája és lehetősége van, úgyszintén a kérdezés technikai keresztülvitelének és a feleletanyag feldolgozásának. Itt is a nevelő mindenkori célja szabja meg a fennálló lehetőségek és körülmények keretében a követendő eljárást.

*Tesztvizsgálatok.* A gyermek biológiai ismeretkészlete és biológiai tájékozottsága környezetétől függően igen változó. Eb-ből természetszerűleg következik, hogy a biológiai ismereteket vizsgáló teszt-eljárásoknál *egységes teszt-sorozatokra nem töre-kedhetünk.* A biológiai ismeretkészlet és a biológiai gondolko-dás fejlettségi fokának megállapítására szolgáló tesztek legna-gyobb része mindig *lokális jellegű marad* és csak annál a cso-pornnál lesz valójában jól használható, amelynek számára készült.

A biológiai-oktatási tesztek következő elterjedtebb típusai-val találkozunk az irodalomban:

1. *Rajzfelismerés.* Pl. különböző növények leveléről, termé-séről készült rajzok felismerése, megnevezése.

2. *Igaz-hamis állítások felismerése.* Szöveg bizonyos számú hamis állítással, amit felolvasva, vagy elolvastatva, a gyermek-nek indokoltan ki kell választania a hamis állításokat.

3. *Mondatok kiegészítése.* A mondat úgy van megszerkeszt-ve, hogy a hiányzó részre csak egyféle helyes válasz lehetséges.

(Pl. a vörösfenyő az egyedüli fenyőfélénk, amelynek télire ...)

4. *Szelektálás.* Egy nagyobb fogalomtömegből bizonyos szempont szerint ki kell emelni egy kisebb csoportot. (Pl. felsorolunk egy sereg különböző növényt, amelyek között öt jellemző magashegyi növény van, majd feltesszük a következő kérdést: A felsorolt növények között öt jellemző magashegyi növény van. Melyek azok?)

5. *Osztályozás.* (Pl. felsorolunk különböző állatkörökbe tartozó állatokat, majd feltesszük a kérdést: A felsorolt állatok közül melyek a gerincesek, az ízeltlábúak, stb.)

6. *Tulajdonságok alapján való felismerés.* (Pl. felsorolunk több állatot és az egyes állatokhoz tartozó tulajdonságokat és megkérdezzük, hogy a felsorolt tulajdonságok mely állatokhoz tartoznak.)

7. *Struktúra-felismerés.* (Pl. felmutatunk egy rágcshaló, vagy ragadozó-koponyát, — az irodalom szerint ezek rajzát, — és feltesszük a kérdést, hogy annak szerkezetéből felismeri-e, hogy milyen életmódot folytat az állat.)

8. *Kapcsolatok, viszonyok felismerése.* (Pl. melyik állat lárva-ja eszi a gypjúholmit. Melyik háziállattal hozhatók összefüggésbe a következő nevek: Leghorn, Berkshire.)

9. *Tulajdonságok számonkérése.* (Pl. felsorolunk több mezei virágot és megkérdezzük, hogy mikor virágoznak ezek. A virágzási időnek, mint jellemző tulajdonságnak az ismeretét vizsgáljuk.)

Szembetűnő hiányossága az irodalomban közölt teszteknek, hogy *sehol sem szerepel bennük az élő, vagy preparált természeti objektummal való operálás.* Pedig pl. mennyivel közelebb állna a biológiai oktatás gondolatmenetéhez, ha a rajzfelismerési-tesztek (levelek, termések, stb., rajzának felismerése) helyett magukkal az ábrázolt objektumokkal (élő, vagy jól preparált állapotban) végeznénk vizsgálatokat. Mennyivel inkább „biológiai” lenne az a teszt, melyben *élő növényen, vagy állaton* okoskodtatnánk a gyermeket. Még tovább megyek, amikor azt mondom, hogy egészen bátran meg lehetne kísérelni ilyen *tesztvizsgálatokat magában az élő természetben lefolytatni.* Hiszen ezeknek a vizsgálatoknak végső célja a természetben való tájékozottság fokának, irányának megállapítása és így közelfekvő az a gondolat, hogy maguknak e vizsgálatoknak is az élő természetben, vagy legalább is valódi természeti objektumokon kellene lejátsszódniuk.<sup>3</sup>

Különösen az angol és amerikai irodalom gazdag a biológiai ismeretek és biológiai tájékozottság kivizsgálását célzó tesztekben. Így pl. *Hayward*

---

<sup>3</sup> Ilyen irányú teszteknek a szerző által történő kísérleti összeállítása folyamatban van.



és *Walton* öt kis kötetből álló tesztgyűjteménye<sup>4</sup> a következő biológiai oktatásban használható teszteket tartalmazza:

*I. kötet. Termékek.* Tölgy, bükk, juhar, kőris, vadgesztenye termésének rajza. *Levelek.* Mahonia, vadgesztenye, hárs, komló, tölgy levelének rajza. *Rovarok.* Melyik rovar hozza létre a gubacsot? Melyik oltja be a malária kórokozóját? Melyik él társasan és alkot egy bolyt? Melyiknek a bábjából készítenek fonalanyagot fonáshoz? Melyiknek a lárvája fogyasztja a gyapjúholmit? *Madarak.* Ez a jegyzék magába foglalja öt madár nevét. Melyek azok? Nyest, hód, pisztráng, sáska, emu, cserebogár, rühatka, stb. *Angol gyümölcsök.* A következő gyümölcsökből öt angliai. Melyek azok? (Egy sereg — tengerentúli és európai — gyümölcsöt sorol fel.) *Emberi szervek.* Az ember testében vannak izmok, ízületek, csontok, idegek, mirigyek. A következők mik? Biceps, femur, pancreas, stb. *Vadvirágok.* Milyen színe van a következő vadvirágoknak? Rekettye, szarkaláb, stb. (Kevésbé ismert vadvirágokat sorol fel.) *Fadágak.* Dió, vadgesztenye, mogoró, bükk, tölgy ágának rajza rügyekkel, barkákkal.

*II. kötet. Emberi szervek.* Milyen szerv az emberi szervezetben, amely: a vért a szívbe vezeti, onnét elvezeti, az epét termeli, stb. *Vadvirágok.* Az alábbi növényekből (felsorol 10 növényt) melyik az, amelyik a következő tulajdonságú: pl. vízparton él, sárga virágú. *Vadállatok.* Melyik kontinensen élnek a következő állatok: jak, láma, mufflon, tigris, kengurú, rinocérosz, stb. *Gerincesek.* A gerinceseknek a következő osztályai vannak: Halak, kételtűek, hüllők, madarak, emlősök. Melyik osztályba tartoznak a krokodilus, pinguin, stb. *Emberi szervek.* Melyik emberi szervhez tartoznak a következő részek: retina, aorta, cerebrum, stb.

*III. kötet. Állatok.* Milyen házi állattal hozhatók összefüggésbe a következő elnevezések: Leghorn, Berkshire, South Downs, stb. *Állati termékek.* Milyen állatok termékei a következők: Halzsír, hús, pergament, gyapjú, stb.

*IV. kötet. Jellemző kifejezések állatokról.* Bizonyos jellemző mondatokat sorol fel, melyeket egyes állatokra mondanak és felteszi a kérdést, hogy mely állatokra vonatkoznak ezek.

Az első kötet a középiskolák alsó, a második és harmadik kötet a középiskolák felsőbb osztályaiba járó tanulók számára készültek. A negyedik kötet tesztjei az anyanyelvben való jártasság megállapítását célozzák.<sup>5</sup>

Az Amerikában használatos tesztrendszereket *Greene* és *Jorgensen* ismertetik.<sup>6</sup> Az alábbi összefoglalás az ő munkájuk alapján készült.

A középiskolába és az egyetemre lépők biológiai ismereteit a *Ruch—Cossmann*-tesztekkel vizsgálják. Ezek a következő cso-

<sup>5</sup> Az ötödik kötetben, mely az első négy kötet ált. ismereti tesztjeivel szemben „intelligencia-teszteket” tartalmaz, nem találunk biológiai vonatkozású teszteket, amit sajnálatos hiánynak kell tartanunk.

<sup>4</sup> Hayward and Walton, Graded general knowledge and intelligence Tests. London, Tutorial Press. (Évszám nélkül, 1937?)

<sup>6</sup> Greene and Jorgensen, The use and interpretation of High School Tests, New-York, 1936.

portokra tagolódnak: 1. Általános biológiai tájékozottság (40 részletkérdés). 2. A legjobb, legtalálóbbs felelet megállapítása (18 részletkérdés). 3. Szerkezetfelismerés (15 részletkérdés). 4. Mendel-törvények (4). 5. Kiegészítő kérdések (35). Az egész vizsgálat 38 perces dolgozási időt tételez fel.

*Cooprider „biológiai információs kérdései“* 6 csoportban mintegy 25 kérdést tartalmaznak. 1. Mondatok kiegészítése. 2. Igaz és hamis állítások felismerése. 3. Biológiai kifejezésekben való tájékozottság. 4. Okoskodóképesség megállapítása. 5. Műszavak, kifejezések osztályozása. 6. Logikai szelekció. E teszteknek szerepe szerzőjük szerint: 1. A tanár osztályozását megbízható formában egészítik ki. 2. Gyors mód az osztály valószínű biológiai tudásának megállapítására az év elején és végén. 3. Az év folyamán tett haladás ellenőrzése. Ez a hármas célkitűzés különben a biológiai tesztekéről való általános amerikai felfogást tükrözi vissza.

*A Michigan botanikai tesztek* egy éves botanikai munka eredményét akarják megállapítani a következő négy csoportba foglalt kérdésekkel: 1. Igaz-hamis állítások. 2. Kiegészítő tesztek. 3. Megfelelő keresése. 4. Okoskodó tesztek.

Míg az eddigi tesztek az általános biológiai tájékozottságot vagy egy-egy zárt tantármányi idő (tanév) biológiai munkájának eredményét vizsgálják, illetve akarják megállapítani, addig az új. n. *oktatási tesztek* (Instructional Tests) az egész iskolai év munkáját követik olyanformán, hogy kisebb egységek befejezése után, gyakori intervallumokban alkalmazzák őket. Legismertebbek ezek között a *Blaisdell-féle* oktatási tesztek. 25 átfogó teszt sorozata ez a tesztrendszer, melyet 10 napos időközökben alkalmaznak a tanév folyamán. Főcélja annak a megállapítása, hogy egy-egy ismeretszámot átvétele után mennyire vannak tisztában a tanulók a tanult anyaggal.

*A mi oktatási rendszerünk* nem ad a nevelőnek alkalmat arra, hogy az iskolai év munkamenetét tesztvizsgálatokkal kövesse, de erre, felfogásunk szerint, nagy szükség nincs is. Ellenben arra, hogy amikor megkezdjük a biológiai oktatást egy osztályban, kérdőíves, sőt tesztvizsgálatokat végezzünk, minden körülmények között törekednünk kell, mert csak így szerezhetünk mindjárt a kezdetben biztos képet arról, hogy mi az a fundamentum, amire építhetünk. Hogy pedig munkánk eredményét, igazi gondolkodásformáló hatását regisztrálhassuk, nevelői munkánk egy-egy nagyobb időegysége végén (tanév végén, vagy amikor befejezzük a biológiai oktatást), szintén végezzünk ilyen vizsgálatokat. Az ilyenkor alkalmazott próbákban az alaptónust ne az ismeretszámonkérés adja, hanem sokkal inkább problematikus jellegűek legyenek ezek a próbák és olyan problémakörben mozogjanak, amely munkánk által feltételezhetően kialakult.

Hogy mi legyen az az *értékelési alap*, amelyen az egyes életkorok és a különböző körülmények között felnövekedett tanulók biológiai ismereteit és tájékozottságát elbírálnak, annak megállapításához hazánkban jelenleg még hiányzanak a szélesebb körben szerzett kísérleti adatok.

*Uherkovich Gábor.*

# GYAKORLATI PEDAGÓGIA

## Történelem.

### A XVI. század magyar történelmi eseményeinek ismételése.

#### Tanítás a polg. fiúiskola IV. osztályában.

A történelmi ismeretek megrögzítése végett az ismétlések alkalmával új, összefoglaló szempontok szerint végzünk áttekintést a tanult anyagon. Ezt a célt szolgálja az alábbi tervezet, mely nemzeti történetünk XVI. századának többféle intézményét és állapotát vizsgálja s egyúttal grafikonját is feltünteti ezeknek az intézményeknek. Természetes, hogy ez a grafikon ábrázolás csak hozzávetőleges lehet s a dolgok természeténél fogva nélkülözi a számtanban és a mértanban szokásos ilyennemű pontos ábrázolást. Nem is ez az ábrázolás a lényeges, hanem az új szempontok szerint való összefoglalás, a gondos megbeszélés; a grafikon ábrázolás a megállapítások eredményét s a szemléltetést szolgálja.

Tájékozásul megjegyzem, hogy a grafikonban a királyok uralkodási idejének rovataiban a használt milliméter-papíron egy esztendőre 1 mm-t számítottam s hogy a feltüntetett szempontokon kívül még egyéb intézmények állapotát is vizsgálhatjuk. A tervezetben célul kitűzött szempontok megbeszélése egy tanítási óra idejét teljesen kitölti.

Végül ez alkalommal újra megjegyzem, hogy a tervezetben zárójelek között feltüntetett tanulói feleletek több kiegészítő s rávezető kérdésnek eredményei. Ezeket az elaprózás s a hosszadalmasság miatt elhagytam.

#### *Vázlat.*

#### *I. Előkészítés.*

1. *Érdekkeltés.* A XVI. század jellemző eseményeinek megállapítása.

2. *Célkitűzés.* A század többféle intézményének állapota és ezek grafikonjai.

#### *II. Tárgyalás.*

A királyi hatalom, az alkotmány, a hadrendszer, az igazság-

ügy, a népesedés állapota, területi változások és a jobbágyság helyzete.

### *III. Begyakorlás.*

#### *1. Összefoglalás. (Áttekintés.)*

#### *Tanítás.*

#### *I. Előkészítés.*

1. *Érdekkeltés.* Hányadik század kortábláját állítottuk össze közelebbről, H.? (A XVI. század magyar történetének s az egyidejű külföldi események kortábláját.) Melyek e század jellemző eseményei, N.? (Nemzeti hanyatlás, a reformáció, a mohácsi vész, országunk három részre szakadása, a török hatalom terjeszkedése, valamint a magyar vitézség és önfeláldozás magasatos példái.) Sorold fel e századbeli királyainkat, K.!

2. *Célkitűzés.* Beszéljük meg a mai órán e század néhány intézményének állapotát és jelöljük meg ezek grafikonját!

#### *II. Tárgyalás.*

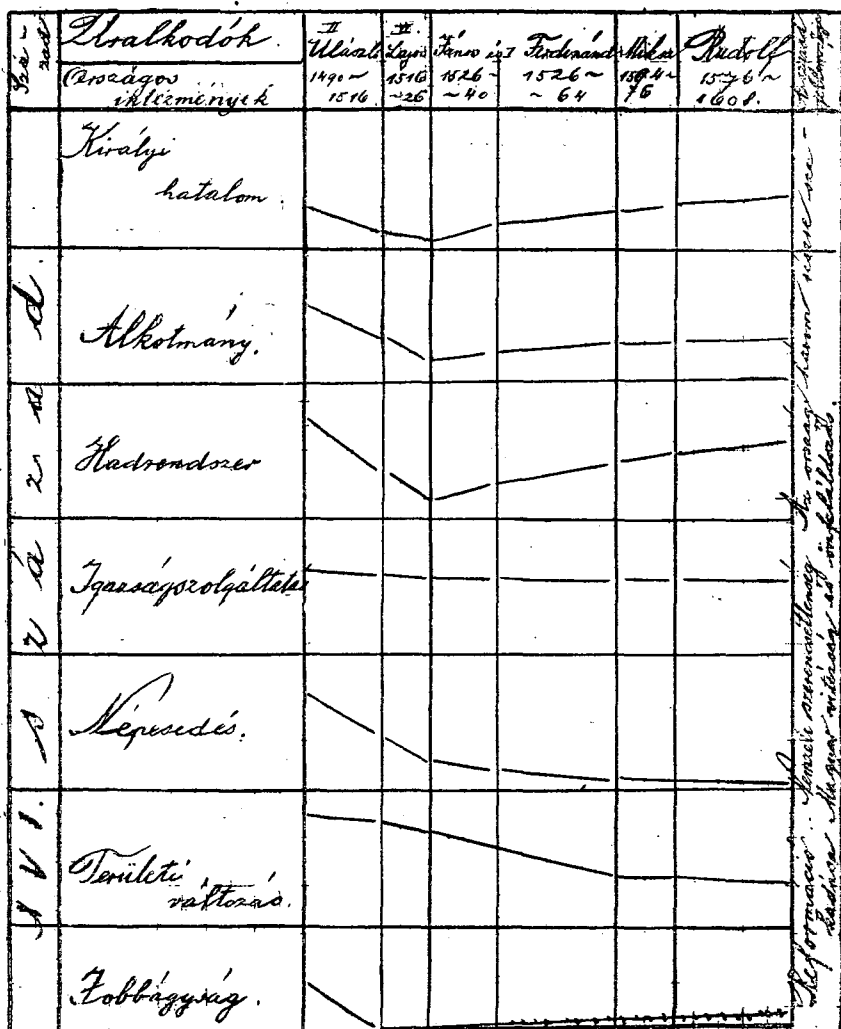
Vizsgáljuk elsősorban a XVI. századbeli királyi hatalom állapotát!

Mit mondtunk e szempontból II. Ulászló és II. Lajos királyról, B.? (II. Ulászló hatalmát a főurak a koronázáskor erősen megnyirbálták, tekintélye erősen hanyatlott. Ez a hanyatlás csak fokozódik II. Lajos idején. A királyi hatalom nagy süllyedése egyik oka volt a mohácsi végzetes szerencsétlenségnek.) Mit tapasztalunk e század többi uralkodójáról ebből a szempontból, Cs.? (I. Ferdinánd és Miksa korlátlan hatalomra törekedett, Rudolf pedig már valóban önkényuralkodó volt, mert országgyűlést alig tartott s idegenből kegyeltjeivel erőszakosan kormányzott.) Nem ellenkezett emiatt a nemzet, P.? (Az országgyűlések tiltakoztak ugyan az alkotmány és vallássérelmek miatt s megkísérelték a korlátlan királyi hatalom megszorítását, de eredménytelenül.) János király is ilyen szellemben kormányzott, V.? (I. Ferdinánd ellenkirálya: János király, a maga országrészében fenntartotta az alkotmányosságot.)

Megállapításainkat tüntessük fel grafikoni ábrázolásban!

Vizsgáljuk most az alkotmány állapotát! Mit állapíthatunk meg ebben a tekintetben, B.? (A Jagellók alatt a főnemesiség nagy hatalomra jutott és veszélyeztette az alkotmányosságot. Gőgös, döllyfös viselkedésével ujját húzotta a királlyal s a törvényeket nem tartotta meg.) Milyen az alkotmány állapota a megoszlás idején, D.? (A megoszlás idején az alkotmányos élet csak Erdélyben maradt meg. A királyi Magyarországon a vármegyékben tapasztalunk ugyan alkotmányos életet, de itt csak a sérelmekről esik állandóan szó; valamint az adó- és az újoncozásról.) Ezek alapján általában mit állapíthatunk meg a század alkotmányos életéről, K.? (Kezdeti süllyedés után némi emelkedést mutat e század alkotmányos élete.)

Ezek után vizsgáljuk e században a hadrendszer alakulását! Mit mondhat az szempontból a Jagellók uralkodására nézve, S.? (Az a hadrendszer, melyet Mátyás oly híressé fejlesztett, már II. Ulászló idején teljesen elzüllött. A pénzhány miatt a király nem tudta az állandó sereg zsoldját fizetni, mire a sereg rablással és fosztogatással segítette magát, mígnem nagy hírű vezérei: Báthory István és Kinizsi Pál Halas táján szétverték.) A zsoldos sereg mellett nem volt más haderőnk, N.? (Voltak még banderális hadaink, de ezek fegyelmetlenségük miatt époly kevés értékűek voltak, mint a nemesi felkelés. Mind a kettő csak



veszély idején szállt fegyverbe s gyakorlatlansága miatt veszedelmes ellenséguinknek, a töröknek állandó gyalog- és lovas-hadaival szemben nem vehette fel a versenyt.)

Milyen volt a nemzeti megoszlás hadrendszere, Sz.? (A török állandó támadásai védekező hadrendszerre kényszerítettek bennünket.) Mi volt ennek a lényege, T.? (Királyaink a török hódoltság szélein végváratokat emeltek, s ezekbe idegen zsoldosokat helyeztek. Ám ezek s a király zsoldos serege együttesen sokszor nagyobb istenverése volt hazánkra, mint a török hadak pusztításai.) Egyéb hadsereguink nem volt e korban, O.? (Még volt akkor is a telekkatonaság, valamint a nemesi felkelés is, de ezeknek hadbaszállása ekkor már nem országos, hanem csak helyi jellegű volt, vagyis csak a megtámadott vidék, esetleg a vármegye ilyenmű hadrendszere szállott fegyverbe.)

Mit állapíthatunk meg általában e század hadrendszeréről, M.? (A hanyatlás idején visszaesést tapasztalunk hadrendszerünkben. A megoszlás idején kezdetben még fogyatékos volt a védelmi hadrendszer, de fokról-fokra erősödött, ennél fogva némi emelkedését állapíthatjuk meg.)

Tüntessük fel ezt a megállapításunkat is a táblázaton!

Vizsgáljuk most e század igazságügyét!

Milyen állapotokat észleltünk ebben a korban az igazságszolgáltatás terén, M.? (II. Ulászló és II. Lajos hanyatló uralma idején Mátyás fejlett igazságszolgáltatása maradt érvényben.) Milyen volt ez, N.? (Mátyás eltörölte a nádori vándorbíróságot s megszervezte a megyei törvényszéket. Ennek alája rendelte még a főurakat is. A megyei törvényszéktől fellebbezni lehetett a kir. törvényszékhez. Ezt nyolcados törvényszéknek nevezték, mert Vízkereszt, Szt. György, Szt. István és Szt. Mihály napjának nyolcadán tartotta üléseit.) Milyen volt a megoszlás igazságügye, B.? (Olyan, mnit az előbbi koré, azzal a különbséggel, hogy már I. Ferdinánd a kir. törvényszéket két részre osztotta: a hétszemélyes táblára és a kir. táblára.)

Mit állapíthatunk meg ezek szerint a XVI. század igazságügyére nézve, L.? (E századnak igazságszolgáltatása megmaradt Mátyás korabeli állapotában, sőt némi fejlődést is mutat.)

Tüntessük fel ezt a megállapításunkat is a táblázaton!

Vizsgáljuk most a század népesedési mozgalmát!

Emlékeztek-e fiúk, mennyi volt Hunyadi Mátyás Magyarországának népessége? Mondd meg, V.! (Mátyás halála idején hazánk lakosságának száma megközelítőleg 4 millió volt.) Milyen változást észleltünk népesség tekintetében e század folyamán, T.? (A XVI. század elején az 1514-i parasztlázadás kb. 100 ezer ember életét kívánta áldozatul. Növelték ezt a mohácsi vész nagy veszteségei, legjobban azonban a század magyar-török s egyéb harcai.) Mi lett e sorozatos harcok szomorú következménye, Cs.? (A harcok s főleg a török terjeszkedés követ-

keztében falvak, városok, sőt egész vidékek néptelenedtek el. A török ugyanis sok és súlyos adót vetett a hódolt részek magyarságára s ha nem tudtak fizetni, barom módjára elhajtotta őket. A veszteséget járványok s az állandó nyomor is tetézték.) Mi lett fájdalmas, végső következménye ennek az állapotnak, S.? (Hazánk lakossága a megoszlás korában ijesztően megfogyatkozott s hozzávetőleg csak 1 és félmillió volt a lakosság száma a század végén.)

Milyen változást állapíthatunk hát meg e század népese-  
desi mozgalmára vonatkozólag, D.? (A XVI. század népesedése  
állandó hanyatlást mutat.)

Jelöljük meg ezt a megállapítást is a táblázaton!

Vegyük szemügyre most e század területi változásait!

Mit észlelünk ebben a tekintetben, V.? (A mohácsi vész után a kettős királyválasztás előbb két pártra, majd az 1538-i nagyváradi béke folytán két részre is oszlott az ország.) Mikor kezdődött a török uralom, K.? (1541-ben a török elfoglalta Buda várát. Ettől kezdve számítjuk a török hódoltságot. Kevésre rá I. Ferdinánd kezére jut János király öröksége, de már 1556-ban kialakul az erdélyi fejedelemség. Ezzel az ország három részre szakadt.) Egyéb területi változást nem észleltünk e században, Sz.? (Buda elfoglalása után a század végéig a török hódoltság területe állandóan növekedett s ekkor — a század végén — már négy ejaletre oszlott a hódolt rész.)

Tüntessük fel ezt az állapotot is a táblázaton!

Vizsgáljuk végül a jobbagyság helyzetét! Mit állapíthatunk meg a jobbagyságnak XVI. századbeli helyzetére nézve, K.? (E néposztály helyzete az 1514-i pórlázadás után rendkívül súlyosodott. Az akkori országgyűlés nagyon szigorúan bánt el a jobbagysággal.) Miben nyilvánult meg ez a nagy szigorúság, M.? (Az országgyűlés a szenvedett károk megtérítésére kötelezte s megfosztotta őket szabadköltözködési joguktól, a dézsman s a kilenceden kívül súlyos szolgáltatással terhelte őket földesuraikkal szemben.) Milyen volt helyzetük a megoszlás korában, T.? (A jobbagynak ebben az időben egyformán szomorú volt a sorsa a királyi s a hódolt részen. A német, a török és saját urai teljesen tönkretették e század pórnépét. Ennek ellenére hűséges szolgálja maradt a magyar alkotmánynak s egyedül neki köszönhető, hogy a hódoltság megmaradt magyarnak.)

Ábrázoljuk ezt az állapotot is a táblázaton!

A tábla (a munkanapló) képe az óra végén. (Lásd a táblázatot:)

### III. Begyakorlás.

*Osszefoglalás.* Ismertesd röviden a XVI. század kir. hatalmának állapotát, B! — Te az alkotmányét, V.! — Szólj a hadrendszer változásáról, M.! — Mit mondhatsz a század igazságügyéről, D.? — Hát a népesedési mozgalomról, N.? — Ismer-

tesd a területi változást, Cs.! — Végül te a jobbágyság helyzetét, K.!

*K. Bedekovich Lajos.*

## Német nyelv.

### A figyelem felkeltése és ébrentartása a német nyelvi órán.

A figyelem a gyermeknek veleszületett képessége, s valamiféle lelki ráirányulás valamely tárgy felé. Gyakorlati szempontból igen fontos megkülönböztetést tenni: önkénytelen és szándékos figyelés közt. Ezek közül, az önkénytelen figyelem az értékesebb, s Herbart is azt tűzte ki a tanítás céljául, hogy az önkénytes figyelmet önkénytelenné tegye. Ez azonban nem könnyű dolog, s csak az érdeklődés felkeltése által érhető el. Viszont az érdeklődés felkeltése igen sok tényezőtől függ; így együttjár értékeléssel, s egyben érzelmi, értelmi és vágybeli elemeket tartalmaz. Claparède szerint „az ember az iránt érdeklődik, amit érdekében áll megismerni.” — Ime, itt a nyitja annak, hogy a tanulókat miért nem érdeklik mindig az iskolai tanulmányok. Hiába találja a tanár a témát érdekesnek, hiába a biztatás, hogy majd később az életben hasznát veszik a tanul-taknak: ez nem elég inger az érdeklődés felkeltésére, ezt csak a jelenben érvényesülő erős hatás válthatja ki. Hogy valójában mi váltja ki az érdeklődést, mi kelti fel a tanuló figyelmét, az nagyon sok körülménytől függ. Függ az ingertől, a tárgytól, a helyzettől, de legfőképpen a tanuló fejlődési fokától. A tanuló lelki struktúrája, a veleszületett képességek, hajlamok, a tanuló neme, környezete, érettségi foka, stb. mind nagy szerepet játszanak az érdeklődés felkeltésében. A 10–14 éves polgári iskolai tanulót Nagy László szerint az állandó érdeklődés jellemzi; Kerschensztein szerint az egocentrikus munka korszakát éli, melyben a munka iránti érdeklődés szubjektív célokból fakad. Ez érdeklődést tehát leginkább úgy kelthetjük fel e fokon, hogyha a gyermek természetes hajlamaiba belekapcsolódunk. Ez azonban korántsem azt akarja jelenteni, hogy csak azt tanítsuk, ami iránt a gyermek érdeklődik, hiszen akkor sok szükséges dolgot nem tanulna meg; ellenben igenis fontos feladatává teszi a tanárnak azt, hogy a tárgyalandó új anyagot olyan formában hozza a tanuló elé, hogy az önkénytelenül is felkeltse érdeklődését. Néha elég a célkitűzés is, de a legtöbb esetben úgy érijük el az érdeklődés felébresztését, ha élményszerűen állítjuk be az új anyagot, ha magunk is érdeklődést mutatunk iránta, s legfőképpen, ha sikerül egyéni „én”-kapcsolatot teremteni a tárgy és a gyermek között. Nincsen



olyan tárgy, amely valami módon ne volna kapcsolatba hozható a gyermek énjével. Hiszen a 10—14 éves gyermeknek rengeteg tapasztalata, élménye van; mindig akad valaki, akinek már volt valamiféle kapcsolata a tárggyal, s ez elég. Akkor már a többi gyermeknek az érdeklődése is a tárgy felé fordul, s mindegyik a maga sajátos egyénisége szerint kezdi azt meg látni, vizsgálni, felfedezni. Mindegyik talál valamiféle egyéni vonatkozást a tárggyal kapcsolatban; az egyik átélte, a másik olvasott róla, a harmadik hallott felőle, a negyediknek egészen új élményt jelent, stb. Egyik beszámol tapasztalatairól, a másikkal kérdeznivalója van, mindegyiknek egyéni meglátása más és más, s ez a sokféleség új szint kölcsönöz az ingert nyújtó tárgynak. Az anyag egyedül nem volna képes a gyermekeket tartósan lekötni, mert hiányzik belőle a biológiai értelem, mely ingert ad. Csak a nyújtott anyag körében való szabad kiválasztás, s annak szabad alakítása az, ami spontán aktivitásra csábít. Tehát nyújtsunk lehetőséget és módot a gyermeknek arra, hogy az őt érő ingerek közül a neki megfelelőt kiválaszt-hassa és szabadon alakíthassa. A sok ingerről való gondoskodás a tanár feladata, a tanulóé pedig a kiválasztás. De mit választ ki a gyermek? Azt, ami neki való, ami érdeklődését felfelti, ami szellemi és fejlődési fokának megfelel. Az érdeklődéskeltés főfeltétele tehát a tanuló fejlődési fokának ismerete, s az ahhoz való idomulás. (L. dr. Blaskovich Edit: Lélekfejlődéstani szempontok érvényesítése az idegen nyelvek tanításában. Cselekvés Iskolája 1934—35. évf. 7—8.sz.) Nagy László lélektani megállapításait követve, a gyermeki nyelv fejlődésében a következő fejlődési fokokat figyelhetjük meg: 1. az utánzás foka, 2. a cselekvés nyelvének foka, 3. az érzelmi nyelv, 4. az ideák nyelve. A polgáriiskolai tanuló szempontjából a nyelvi fejlődés második és harmadik foka jöhet elsősorban tekintetbe, mert a cselekvés nyelvének és az érzelmi nyelvnek fejlődési fokán minden 10—14 éves normális gyermek keresztülmegy. Nézzük mármost, milyen a gyermek lelki struktúrája, természeti adottsága ezeken a fokokon, s melyek azok az ingerek, melyek legközelebről érintik s leginkább felkeltik érdeklődését.

A 8—12 éves korú gyermek lelkiségét a konkretizálás, az objektivitás jellemzi. Felfedezi az őt környező dolgokat, s cselekvőleges kapcsolatba igyekszik jutni a külvilággal. Nem elégszik meg az őt környező dolgok pusztá megismerésével, hanem foglalkozni, dolgozni, cselekedni kíván velük. A gyermek ebben a korban csupa tettvágy, csupa cselekvőkészség, csupa mozgás. Tehát a cselekvés, a történés lesz az a lendítőeszköz, mellyel a tanulót ebben a korban a legjobban megfoghatjuk, mellyel érdeklődését felkelthetjük. A német nyelvtanítás szempontjából nézve a dolgot, kétségtelenül olyan nyelvtanulási mód lesz ezen a fokon a legcélravezetőbb, amelyik alkalmat ad a gyermeknek a cselekvésre, mozgásra, szabad alakításra. A cse-

lekvőlegesen beállított tárgy, legyen ez a leghétköznapiabb beszédanyag, azonnal érdekessé válik, mihelyt a gyermek szabadon gyakorolhatja rajta cselekvőképességét, alakítószabadságát és beszédképességét. Minden tárgy s a rajta végrehajtott cselekvés alkalmat nyújt a történetek beszédbeli kifejezésére, s megszületik a *cselekvés nyelve*. Ennek lényege az, hogy mindazt, amit a gyermek cselekszik, nyomban beszéddel kísérje. A nyelvtanítási eljárásnak is ehhez kell símulnia. Sehol sem helyénvalóbb a Gouin-féle cselekvéssorozatoknak okszerű beiktatása, mint ezen a fokon és sehol sem alkalmazható gyümölcsözőbben a taglejtés és mimika, mint itt, ahol a gyermek maga is csupa cselekvésvágy, csupa mozgás. Nagy hiba volna a gyermeknek ezt a természetes adottságát ki nem használni, vagy éppenséggel figyelmen kívül hagyni. A cselekvésvágygal karöltve jelentkezik ebben a korban a gyermeknek egy másik fontos jellemvonása: a beszédre való készség. A gyermek roppant közlékeny; készségesen és szívesen beszél; mindenről van mondanivalója s fáradhatatlan a kérdésben. Ez a tény eredményezi azt, hogy kellő irányítással nagyon könnyű a gyermekeket megszólaltatni s közös beszélgetésbe vonni. Ne is mulasszuk el kiaknázi a gyermekek ezen beszédképességét, s beszéltesük őket minél többet nemcsak egyenkint, hanem karban is. Az egyöntetű taglejtéses mozgás mellett könnyen alakul ki az egyöntetű karban való beszéd. Alkalmazzuk is szorgalmasan, mert változatosságot jelent és belevon a beszédbe mindenkit. A beszédanyagnak olyannak kell lenni, hogy a sok cselekvés, történés és a sok beszéd rajta könnyűszerrel elvégezhető legyen. A gyermek érdeklődését a sokoldalúság, a változatosság kelti fel és tartja ébren, ezért gondoskodnunk kell róla, hogy mindig változatos és érdekes feladatok elé állítsuk. Ha azt látjuk, hogy egy bizonyos irányú tevékenység már elveszítette varázsát, ne erőltessük tovább, hanem változtassunk a munkamódon. A beszédgyakorlat induljon ki a környezetből, s haladjon ismert tárgyakon tova, de úgy, hogy a rajtuk végzett cselekvés, vagy a róluk folytatott beszélgetés során új szint, új érdekességet nyerjenek. Már az a tény, hogy a gyermek idegen nyelven szólhat, s cselekvését idegen nyelven fejezheti ki, az már magábanvéve is új szint kölcsönöz a különben ismert beszéd tárgyának. Egy másik újszerűséget és érdekességet kölcsönözhet a tárgynak az a mód, ahogyan a munka folyik. A munkaiskolai gondolat térfoglalása óta az osztály arculata megváltozott, s társas munka színhelye lett. A hallgatólagosan viselkedő s pusztán befogadásra készített tömeg helyett ma élénken megfigyelő, dolgozó s cselekvő gyermekcsereg ül az iskolapadokban. El sem lehet képzelni modern nyelvtanítást a gyermekek cselekvőlegesen közreműködése nélkül. Elsa Köhler\* is mondja, hogy

\* Elsa Köhler: Entwicklungsgemäßer Schaffensunterricht.

a társas élet bevonása az iskolai munkába felszabadítólag hat. Miben áll ez a felszabadítás? Először is abban, hogy a *figyelem* nagy teret nyer. Az ingernyújtás és érdeklődéskeltés itt már nem pusztán a tanár feladata, habár a kezdeményezésről ő gondoskodik, hanem a dolgozó csoport minden tagja egyéni felfedezéseivel, észrevételeivel hozzájárul ahhoz, hogy a figyelem és érdeklődés felébredjen és felszínen maradjon. Magától értetődik, hogy a tanár igyekszik a tanítandó anyagot magát is olyan ingereszközökkel felruházni, hogy a tanulók érdemesnek tartsák azt az anyagot szellemi kincsül megszerezni és birtokba venni. Lehetséges, hogy egyes tanulók nem vesznek részt ebben a közös munkában, de ezt a tétlenséget itt ebben a tevékeny közösségben azonnal észre lehet venni. A figyelemnek, érdeklődésnek, s cselekvésvágyynak ez a szabaddá tétele tagadhatatlanul bizonyos veszedelmet rejt magában. Egyes tanulókat zavarhatja a többi aktívabb társ hangoskodása. Sőt ez a tevékenység érzelmi kitörésekkel is járhat: becsvágy, káröröm, kinevetés, de viszont jóakarát, részvét, segítség, vigasztalás, stb. a munka hevében kifejezésre juthatnak, de ezek a zavaró momentumok fegyelmezéssel visszaszoríthatók. Sőt az osztály társas élete maga gondoskodik róla, hogy a fák ne nyúljanak az égig. De a fenti veszedelmek mellett is túlsúlyba kerül ennek a munkáltató módnak a nagy haszna azzal, hogy a tanításban az élményszerűség lehetőségeit nagy mértékben megnöveli, a figyelmet felébreszti s állandóan felszínen tartja.

A tettvágy, a beszédképesség, s a munkamódon kívül van még egy tényező, mely a figyelmet, érdeklődést felkeltheti s mely ennek a kornak jellemző vonása s ez a képzelőtehetség. Ezt az erőt sem szabad kiaknáztatlanul hagyni, hanem az előbbi tényezőkkel egyesítve, szintén a beszéd, a nyelvtanulás szolgálatába kell állítani. Egy behozott tárgy, kép, táblai rajz, félbeszakított elbeszélés, táblára írt szó (Reizwort) segítségével nem nehéz dolog a gyermekek fantáziáját megindítani és őket élénk beszédre serkenteni. Így lehet a tanteremből, tornatermet, udvart, kertet, ebédlőt, hálószobát, boltot, műhelyt, stb. varázsolni; így születnek meg a páros és csoportos jelenetek, ahol a gyermekek találékonysága igen kedves rögtönzésekre ad alkalmat, s nagy érdeklődést vált ki a többi hallgatóban, egyben hasonló párbeszédre tartására s kigondolására ösztönzi őket. — Visszatekintve az elmondottakra, megállapíthatjuk, hogy a 8—12 éves gyermek lelki alkatát a mozgás, a tettvágy, a beszédképesség és a képzelőerő jellemzi, s az kelti fel érdeklődését, ami konkrét, kézzelfogható valóságban, sokoldalúan, változatosan, színesen, filmszerűen pereg le előtte, s alkalmat nyújt neki tevékeny közreműködésre. Ennélfogva a nyelvtanulás is akkor férkőzik legközelebb a lelkéhez, ha ezekhez a természeti adottságokhoz idomul.

Egészen más lelki alkatot találunk a 13—15 éves gyermek-

nél, akinek érzés- és lelki világában nagy változást idéz elő a „pubertas”. Az eddig nyílt közvetlenséggel csacsogó gyermek szótlanabb, s zárkózottabb lesz, beszédképessége erősen visszafejlődött. Lénye elcsendesül, bizonyos zavar, nyugtalanság, ingerlékenység felszegség lesz rajta urrá. Érdeklődési köre is megváltozik. A fiúknál hősies, a leányoknál regényes hajlamok lépnek fel. Szárnyrakél a fantázia, mely az olvasott hőssel együtt átéli a küzdelmes tetteket, s hasonlókra buzdítja az erejét túlbecsülő ifjút. Ez a hangulatváltozás a nyelvtanulás terén is érezteti hatását s egészen más követelésekkel lép fel, mint az előbbi korban. A gyermeket már nem elégíti ki a *cselekvés nyelve*, hanem színesebb, hangulatosabb kifejezésekre vágyik. Ilyenek felhasználásában leli örömét, s az öntevékenységek magasabb fokát nyilvánítja ki azzal, ha ilyen hangulati és fordulatok elemeket próbál beszédjébe vegyíteni. Megszületik az *érzelmi nyelv*. A tanuló érdeklődése most a belső világ felé fordul, s a külvilág eseményeit is a saját érzéseinek és gondolatainak át szemléli. A gyermek élményekre vágyik, tehát a nyelvi anyagot is élményesítve kell kapnia. Ezt úgy kell érteni, hogy a beszédanyagot valamiféle személyes kapcsolatba kell hoznom a gyermekkel. Ha személyes élményre nem támaszkodhatunk, akkor *most* kell a tanítás anyagát úgy nyújtanom, hogy a tanuló részére élményszámba menjen. Tehát vagy valami alkalmas szemléltetőeszközzel (kép, tárgy, időszerű élmény, stb.) indítom meg az érdeklődést és a fantáziát, vagy pedig élőszóval vezetem be a tárgyat úgy, hogy felkeltsem iránta a gyermek személyes érdeklődését. A nyelvi anyagból az ragadja meg a figyelmét, ami a nyelv sajátos szellemét tükrözi; ilyenek eredeti szólások, fordulatok, tősgyökeres kifejezések, szóvonzatok, stb. felfedezése, felismerése, boncolgatása s az anyanyelvvel való összehasonlítása. Ehhez természetesen megfelelő szókincs szükséges, hogy a gyermek kifejezhesse fokozottabb mondanivalóit. Természetesen az idegen nyelv tanításánál nem várhatunk olyan kifejezésbeli gazdagságot, mint az anyanyelvben, de a választékosságra való törekvés itt is jelentkezik.

Ha tehát a beszédképesség ezen a fokon látszólag csökken is, ez nem azt jelenti, hogy a belső nyelvképzés szünetel, sőt most van csak igazán fejlődésben. Csakhogy most ez a fejlődés nem jelentéktelen csacsogásban nyilvánul meg, hanem belső elmélyülésben, mely keresi a szebb, választékosabb, kifejezőbb nyelvi formát, s igyekszik behatolni az idegen nyelv sajátos szellemébe.

Íme, ezek volnának azok a nyelvfejlődési fokozatok, melyek a polgári iskolai tanuló lelki fejlődésével párhuzamosan haladva, természetes módon keltik fel érdeklődését, s melyek szem előtt tartása a gyermek részére a nyelvtanulási órát érdekessé, lebilincselővé és kedvessé teszik. Ezzel meg is feleltünk

a nyelvtanítás azon követelményének, hogy igyekeztünk a tanuló figyelmét és érdeklődését természetes módon felkelteni.

Jármai Vilmos.

## Földrajz.

### Nagy-Britannia és Írország élete.

(Tanítás a polgári fiúiskola II. osztályában.)

*I. Bevezetés.* A szigetországok természeti viszonyairól szerzett ismeretek számonkérése és a földrajzi munkanaplók megfelelő átvizsgálása után röviden bevezetjük az új anyagot. Beszélgetésünk során megállapítjuk ismét azokat a fontos természeti tényezőket, amelyek az embert alkalmazkodásra kényszerítik s elsősorban gazdálkodási, vagy politikai irányát szabják meg. Beszélgetésünk legfontosabb pontjai: 1. A terület sziget-helyzete, mely körülmény a tengerre és a távoli területekre (gyarmatosítás) vonzza a tekintetet, 2. a terület ismert gazdagsága (nyersanyagok), mely — különösen napjainkban, — megfelelően alátámasztja a fejlett gazdasági, ipari életet, nem különben az elmúlt századok folyamán megszerzett világbirodalmat. (A világhatalom pillérei: tőke, nyersanyag, fegyver és okos politika.)

*II. Tárgyalás. 1. Ipar, közlekedés, kereskedelem.* A kibányászott óriási mennyiségű ásványi szénnek és vasércnek csak kisebb mennyiségét szállítják külföldre, legnagyobb részét ott-hon használja fel az ipar. Már ez a körülmény rámutat arra, milyen nagyméretű ipara lehet Nagy-Britanniának! Ezt a tényt még mással is igazoljuk: megnézzük Nagy-Britannia népsűrűségét (megfelelő statisztikai kimutatásban) és ezt összehasonlítjuk csonka hazánk népsűrűségével. (Itt a következő eredményeket látjuk: Nagy-Britannia átlagos népsűrűsége: 195/km<sup>2</sup>, csonka hazánké 97. De Nagy-Britannia egyes ipari vidékei szinte hihetetlen népsűrűséget mutatnak, főleg a szénbányavidékek. Lancaster grófságban pl. 1000 a népsűrűség km<sup>2</sup>-ként!)

A két ország népsűrűség-különbsége világosan mutatja azt, hogy a *megélhetés forrásai a szigetországban sokkal bővebbek, mint nálunk.* Ennek figyelembevételével érthetjük meg a következőket:

Magyarország területe (1910) 325.000 km<sup>2</sup>, (több) lak. száma 21 millió (kevesebb).

Nagy-Britannia területe (1936) 242.000 km<sup>2</sup>, (kevesebb), lak. száma 47 millió (több).

*A gazdagabb életforrásokat az ipar és a kereskedelem biztosítja.* (Megállapítjuk, hogy hazánk elsősorban mezőgazdasági

állam, Nagy-Britannia pedig iparos és kereskedő állam.)

*Az ipar legfontosabb termékei:* nyersvas (kohászat), acél, gépek, közlekedő eszközök (hajózás; a világ legnagyobb hajóparkja Angliának van; kereskedelmi és hadihajók; Anglia az első tengeri nagyhatalom), repülőgépek, mozdonyok, gépkocsik. Ujabban erőteljes a fegyvergyártás. Nagyon híres az angol szövő- és fonóipar. Az angol szövet kiváló minőségű. (Skóciai és írországi juhtenyésztés, sok legelő, ausztráliai gyapjú.) Az angol szövetet nálunk a behozatali vám nagyon megdrágítja. Ezért érdemesebb magyar szövetet használni, mert ha nem is olyan jóminőségű, sokkal olcsóbb!

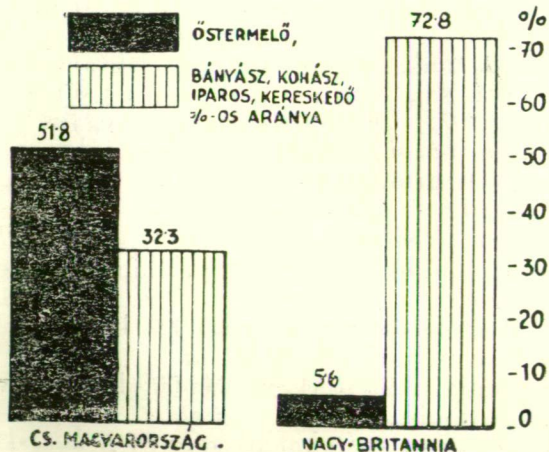
Vizsgáljuk meg, mik az angol nagyipar legfontosabb fejlesztő tényezői!

a) A belföldön és a gyarmatokon igen sok nyersanyag áll rendelkezésre.

b) A lakosságban kifejlődött az ipar iránti érzék és a kereskedői leleményesség.

c) Anglia birtokolja a szárazföldek területének egynegyed-részt, több mint 400 millió lakossal. Mi a jelentősége ennek az ipar szempontjából? Az, hogy nemcsak más országokba szállíthat ipari terméket, hanem saját gyarmatai is belépnek a fogyasztók sorába. Így gondoskodott az angol hatalom a fogyasztópiacokról. Ennek a jólszervezettségnek köszönhető, hogy *Nagy-Britannia ma Európának leggazdagabb állama.*

Ismételjük el, mit tanultunk Nagy-Britannia iparáról? Szemléltetésül bemutatjuk egy igazi angol gyárvárosnak a képét. (Leeds gyárváros képe Seydlitz Európa c. könyvből.) A kép sötéten meredező, kietlen épületeket mutat, füstölő gyárkéményekkel; a levegő szinte nehéz és fojtó. A kép mégis a felfokozott és szépen kifejtett emberi tevékenységnek és a jövődelembiztosító alkotásnak a hatását kelti bennünk.



1. ábra.

Összehasonlításként még bemutatjuk és magyarázzuk az 1. ábrán szemléltethető grafikont. Ebből szemléletesen kitűnik, hogy Nagy-Britanniában az ipar, nálunk ezzel szemben az őstermelés (mezőgazdaság) a legfontosabb foglalkozási ág. Ismételten megállapítjuk, hogy Nagy-Britannia iparos és kereskedő állam. Ismételjük ennek okait is.

*A természet az angol népet a tengerre utalta.* (Az angol született tengerész. Nálunk a gyermekek ostorral, lovasdít játszanak, az angol gyermekek vérbeli játéka a csónak és a kis hajó. Így nevelődik a tengerész már gyermekkorában. Legjobb tengerészek a skótok. Már a szárazföldön is sok viharban, szélben van részük s nem ijednek meg a viharos tengertől sem!) Nagy-Britanniát teljesen tenger határolja, érthető ezért, hogy a hajógyártás idők folyamán a legmagasabb fokra emelkedett. *Ipari termékeit, és nyersanyagait csakis tengeren tudja bekapcsolni a nemzetközi forgalomba.* Világhatalmát is tengeren őrzi. (Meghódította és őrzi a tengeri útvonalak fontosabb pontjait: pl. Gibraltár, Malta, Szuezi, stb.) Belföldi vasúthálózata nagyon sűrű és most foglalkoznak egy tengeralatti alagút tervével, amely az országot szárazföldi közlekedő eszközök számára, összekötné a kontinenssel.

Összefoglalásul megbeszéljük, hogy merre irányul Nagy-Britannia kereskedelmi forgalma? Mi a különbség Nagy-Britannia és hazánk gazdasági élete között? Ennek következtében milyen forgalom indul meg a két ország között?

Az angol kereskedelem és a világbirodalom fenntartása egymással szorosan összefügg. A kereskedelem más országok, más világrészek felé irányul. Az angolok okosan szervezték meg gazdasági életüket és azt széles alapokra helyezték azáltal, hogy a világ minden táján értékes gyarmatokat szereztek meg maguknak, — legtöbbször erőszakos hódítással. Mi történne, ha Nagy-Britannia elveszítené gyarmatait?

2. *Mezőgazdaság.* A fenti ábra oszlopain láttuk, mennyire fejletlen a szigetország mezőgazdasága. Mi ennek az oka?

Közös beszélgetéssel állapítjuk meg a következőket:

a) A természet a földművelésnek nem kedvez. (Hűvös, nedves óceáni nyár.) Ezért inkább csak legeltetésre szorítkoznak. (Juh. Gyapju- és hústermelés. A juhhús közkedveltségnek örvendő.)

b) A nagyon fejlett ipari termelés megadja egyedül is a megélhetési lehetőségeket. A szükséges élelmiszereket pedig külföldről (Dániából: vaj, sajt, zsír, szalonna, stb., hazánkban: főleg baromfi, pulyka, vaj, tojás, gyümölcs, stb.) és gyarmatairól (Ausztrália, Kanada: búza) vásárolja.

Erőteljes mezőgazdálkodásra így nincs is szükség. A meg nem művelt területeket inkább fenntartják parkoknak a kastélyok körül, vagy golfpályának használják.

Egészen más Írország gazdálkodása, mert ipara nem lévén,



rá van utalva szegényes mezőgazdálkodására. Itt keressük egyrészt annak az okát, hogy Írország már sokkal ritkábban lakott terület, mint a fősziget. (Az Ír szabadállam népsűrűsége csak 42 km<sup>2</sup>.) A szegényes mezőgazdaság, főleg legeltetés, kevés embernek ad megélhetést. A földművelés termékei között legfontosabb a burgonya és a zab. Ez is szűkösen van. Ennek az az oka, hogy hűvös a nyár: a legmelegebb hónap közép-hőmérséklete 15° C, nálunk Magyarországon 22° C. Ez pedig nem mindegy a növényeknek! A szegényes életmód és az angol elnyomás hajdani 8 milliőről 4 millióra csökkentette az ír lakosság számát. Sokan kivándoroltak Amerikába, hol ma kétszerannyi ír él, mint az őshazában.

3. *Lakosság.* Kik laknak Nagy-Britanniában és Írországban? Angolok, skótok a főszigeten. Protestáns vallásúak. Műveltségük magasfokú. Az angol megfontolt, nyugodt természetű ember. Az írek már kevésbé műveltek, mert a rosszabb életmód és az elnyomás az angolok részéről, gátolták művelődésüket. Római katolikus vallásúak. Az angol fennhatóság és kizsákmányolás alól csak a világháborúban tudták kivonni magukat és kivívni függetlenségüket. Államuk mai szabad, független köztársaság. Az Ír sziget északi része azonban ma is Nagy-Britannia szerves része: *Ulster*.

Nagy-Britannia államformája királyság. (Felidézzük a közelmúltban történt trónöröklés eseményeit.) Az angol pénzügy-ség a font.

4. Következő problémánk az, hogy mi fejlesztette a szigetország városait? Igen sok nagyvárosa van Nagy-Britanniának, de nem hiányoznak a csendesebb falvak sem és szétszórva igen sok régi kastély hirdeti a régi és mai gazdag életet.

Megállapítjuk, hogy a legtöbb nagyváros ipari, vagy kereskedőváros (kikötő). Olvassuk le a legfontosabbakat a térképről!

A főváros: *London*. Ez a világ legnagyobb városa és legnagyobb kikötője. (8 millió lakossal.) Megbeszéljük azokat a dolgokat, melyeket a gyermekek erről a városról már tudnak. Beszélgetünk a város kikötőjéről. (A Themse széles torkolatában van a kikötő, melyet mesterséges dokkok egészítenek ki, óriási raktárházakkal.) Megbeszéljük az igen nagy városi forgalmat (lehetőleg képpel támogatva). A város nagy területen épült, magva a City, az üzleti város, azon kívül vannak a lakónegyedek. Képen szemléltetjük a nevezetesebb épületeket, parlamentet, templomokat, stb. Megállapítjuk, mik voltak London főbb fejlesztő tényezői? Ez a hely már régi átkelőhely, majd Európa felé néző fontos kikötő, a *Londoni-medence központi helye*, ezenkívül közeli *iparvidék központjában* is áll és *közlekedési góchely*. Ez mindmégannyi ösztökélő erő, de ehhez hozzájárul az is, hogy az elkülönített szigeti helyzet következtében Anglia csak kikötőin tud más országokkal érintkezni és



ebben a tekintetben London az ország legfontosabb kapuja volt mindig.

Olvassuk le a többi fontosabb kikötővárosokat! Ilyenek nyugaton *Liverpool*. Kereskedelmi kikötő a nyugati iparvidék közelében. Amerika felé néz s különösen az óceáni hajóforgalom megnövekedése óta fejlődik erősen. Szénvidékek kapujában épült *Newcastle, Cardiff*, ezért ezek szénkiviteli kikötők. (Cardiff-ból évente 20 millió tonna szenet hajóznak ki, közel háromszor annyit, mint csonka hazánk egész évi széntermelése.) Nagyobb kikötők: *Bristol, Hull*, stb.

A bányavidékeken vannak az igazi iparvidékek. Nagyobb ipari városok: *Glasgow* (1 millió fölül). Bányászat, kohászat, hajóépítés terén szinte utólérhetetlen ipari hely. Nagyméretű ipari élet folyik Skócia fővárosában, *Edinburghban* is. Szövőipari góchelyek: *Manchester, Leeds; Birmingham* viszont a „Fekete világ” középpontja, a mérhetetlen szénbányászat, vas-, gép-, bőr-, stb. ipar területén. Ezeken a tájakon a gyárkémények ezrei füstölögnek és a gépek megszámlálhatatlan sokasága zúg. Az itt élőknek, — gyermeknek, felnőttnek, — ismeretlen világ a gyümölcstermelő és aranykalásztól ragyogó napsütéses magyar tájkép. Egészen mástermészetű két táj a magyar Alföld és az angol iparvidék.

Angliának sok egyetemi városa van, de régiiek és híresek *Oxford* és *Cambridge*. London tudományos intézetei (egyetem, British-múzeum) között nevezetes a *greenwich-i* csillagvizsgáló intézet. Ennek kupoláján a rézből készült délkör jelöli a 0-ik délkört a Földön.

Az Ír szabadállam fővárosa: *Dublin*. Ulster fővárosa *Belfast*.

Mutassuk végig még egyszer a térképen a városokat! (Gyakoroljuk a városnevek kiejtését.) (Szemléltetjük a rendelkezésünkre álló városképeket. Ezek között igen hasznosak azok, amelyek az itteni életből is kifejeznek valamit, pl. a Themse kikötője, dokkok, raktárházak, pályaudvarok, gyárvárosok képe, vagy a londoni utcai képek, stb.)

### III. Összefoglalás.

Udvarhelyi Károly

# Természetrajz.

## A növények lélekezése.

(Tanítás a polgári iskola II. osztályában.)

*Szemléltető eszközök:* A kísérletekhez szükséges eszközök és anyagok.

### I. Előkészítés.

*Számonkérés.* A levél áthasonlító munkája. (Lásd: Cselekvés Iskolája, 1934—35. évf. 9—10. sz.)

De nemcsak keményítőgyártásra használja fel a szénsav szénét, hanem olajok, cukrok és fehérjék gyártására is. — Bizonyítsuk be, hogy ezekben az anyagokban is van szén.

*Kísérlet:* 1. Meggyújtom az olajmécsest. (Kormozó lánggal ég. — Korom = finom eloszlású szén.)

2. A fémlapra helyezett cukrot és fehérjét hevítem. (Elszenesedtek.)

Hol volt ez a sok szén, mielőtt a növény magába vette? (A levegő szénsavában.)

Ezeket, a növények által gyártott széntartalmú anyagokat az ember és az állat kénytelen elrabolni, hogy életüket fenn tarthassák. — A bélcsatornába került tápanyagoknak mi lesz a sorsa? (Megemésztődnek, felszívódnak, s a vérben egyesülnek a levegő oxigénjével, miközben meleg fejlődik.) És mit lélekezünk ki? (Vizet és szénsavat.) Ezt a szénsavat azután a növény az áthasonlításra használja fel.

Hát nem csodálatos dolog ez! Mondjuk, X a tűző nap elől a körtefa árnyékába menekül s ott olvasgat, miközben szénsavat lehel ki. Ezt a szénsavat a körtefa levelei magukba veszik, hogy cukrot gyártsanak, amit aztán a gyümölcsébe rak tároz fel. — De ki veszi rossz néven, ha a mi kedves barátunk leszakít egy körtét, hogy vele éhségét és szomjúságát csillapítsa. — Mivé alakul át ennek a körtének a cukortartalmában lévő szén X szervezetében? (Szénsavvá.) — Mondd el a kilehelt szénsav további sorsát.

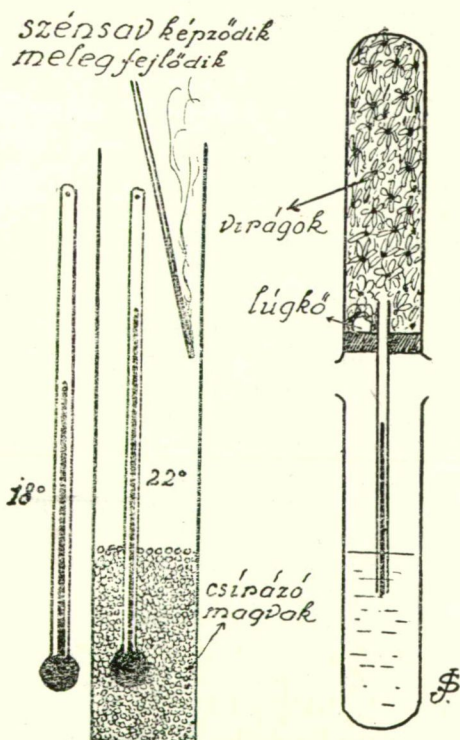
Mire tanít ez az érdekes elgondolás, megfigyelés? (A növény és az ember, állat egymásra van utalva; mi adunk a növénynek, hogy kapjunk tőle = körforgás.) — Miért telepítetünk a folyosón elhelyezett akváriumunkba zöld növényeket is? — Túl sok növényt azonban nem tanácsos az akváriumba telepíteni, mert éjjel a növények nem asszimilálnak, azaz nem termelnek oxigént. Ez volna még a kisebb baj, — de nagyobb baj az, hogy éjjel csak szénsavat lehelnek ki. (A felszaporodott szénsav árt az állatoknak. — Az olyan zárt teremben, ahol huzamos ideig sok ember van együtt, valósággal ájulás környékezi az embert is. — Tanóra végén is azért szellőztetünk, hogy a felszaporodott szénsav helyébe oxigéndús levegőt bocsássunk

a terembe.) Bizonyára hallottatok már olyan szomorú esetről, amikor ember fulladt meg a sok szénsavban. (Torjai Büdösbarlang, — mustervedéskor.) Hogyan győződünk meg arról, hogy van-e sok szénsav valamely helyiségben? (Égő gyertyával.) Ahol sok a szénsav, ott éppúgy kialszik az élet, mint ahogy a láng.

Faluhelyen néhol még ma is szokás, hogy a gabonát nem a padlásra, hanem a 3—4 m mély, szalmával kibélelt, száraz vermekbe raktározzák, majd jól lefödik. Amikor aztán gabonára van a gazdának szüksége, felnyitja a vermet. — Egy ilyen alkalommal jómagam is ott kíváncsiskodtam a verem szájánál s láttam, hogy a veremben dolgozó béreslegény egyszercsak elájult. Hamarosan létrát bocsátottak a verembe és pillanatok alatt kihozták szegényt a friss levegőre, ahol hamarosan eszméletre tért. — Mitől ájult el a szegény ember?

## II. Tárgyalás.

*Kísérlet.* Bemutatok kicsinyben egy ilyen vermet, de üvegből: A befőttesüvegben élő magvak vannak, amiről úgy győződtem meg, hogy kevés víz hozzáadásával csírázásnak indítottam őket. Tegnap óta ebben a jól lezárt üvegben vannak. — Égő fapálcikát dugok az üvegbe. (Elaludt. — Az élő magvak szénsavat termeltek.) Rajzoljátok le a kísérletet. (Lásd: 1. ábra.)



1. ábra.

2. ábra.

Miből képződik a szénsav? — Melyik a mag élő része? — Az élő csírának mindenekfölött mire van szüksége? (Levegőre, oxigénre. — *A felvett oxigén lassan elégette a sziklevelekben felraktározott széntartalmú tápanyagok egy részét és a keletkezett szénsavat kilehelte.*) Hogy nevezzük azt a folyamatot, amikor az élő szervezet oxigént vesz fel és szénsavat ad le helyébe? (Lélekzés. — *Nemcsak az ember, állat, hanem a növény is lélekzik.*)

Igazoljuk most azt, hogy oxigént vesz fel a növény.

*Kísérlet.* Gyermekláncfű-virágokkal töltöttem meg tegnap ezt a befőttesüveget, majd ledugaszoltam egy olyan dugóval, melynek furatába üvegcsövet dugtam s a dugó aljára, a bedugaszolás előtt, egy darabka szilárd lúgot (KOH) erősítettem. Ennek a fehér lúgkőnek az a szerepe, hogy a lélekzésnél képződő szénsavat magába vegye. — Majd felfordítottam az üveget, s a kiálló vékony üvegcsövet pirosra festett vízbe merítettem. (Bemerítéskor a vékony üvegcsőben ugyanolyan magasan állt a piros víz, mint az alsó edényben, most pedig magasabban áll.) — Miért emelkedett fel mára ilyen magasra? (A lélekző virágok elhasználták az üvegben lévő oxigént és az elfogyasztott oxigén helyére a víz felemelkedett.) De szénsavat adott le az elfogyasztott oxigén helyébe! (A szénsavat azonban a lúgkő magábavette.) (Lásd: 2. ábra.)

Nemcsak a magvak és virágok lélekzenek, hanem lélekzik a növény minden része, még a földalatti gyökér is. — Melyik talajban díszlik jobban a növény: a meglazított, vagy az összetömődött talajban? (A meglazított, levegős talajban.) — A szőlő és a gyümölcsfa kipusztul, ha földje sokáig víz alatt áll. (Mert a víz kiszorítja a talajban lévő levegőt. — A fűzfa azonban még akkor sem pusztul el, ha a koronája is a víz alá kerül.) Honnan szerzi a víz alá merült fűzfa az élet fenntartásához nélkülözhetetlen oxigént? (Bizonyára a talaj ásványi sóiból, mint ahogy a galandféreg is a bél megemésztett tápanyagaiból.) — A klorofill nélküli gombák is lélekzenek. (De nem asszimilálnak.) — A zöld levelek is lélekzenek. (Asszimilálni is képesek.) Csakhogy, amíg az asszimiláció csak rügyfakadástól lombhullásig és csupán nappal tart, addig a légzés az élő növényben soha meg nem szűnik; télen-nyáron, éjjel-nappal szakadatlanul lélekzik és nemcsak a zöld részekben, hanem minden szervében. — Mikor jobb az erdő levegője: nappal, vagy éjjel? (Nappal, mert nem halmozódik fel a szénsav. — Ne aludjunk éjjel olyan szobában, ahol sok a növény, mert éjjel a növények csak lélekzenek.)

*Kísérlet.* Olvasd le, hány fokot mutat a hőmérő.

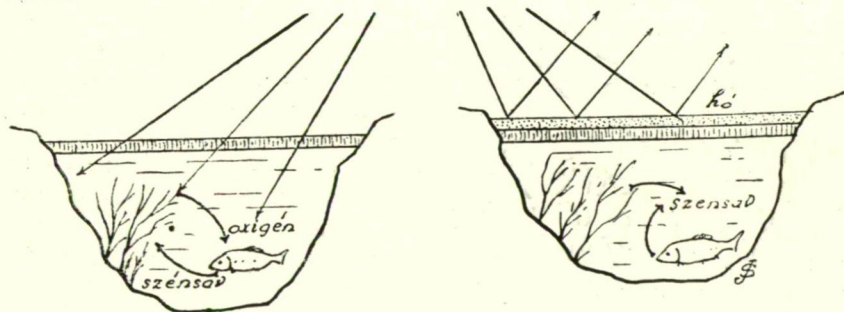
Bedugom a hőmérőt a csírázó magvak (virágok) közé. — Olvasd le, hány fokot mutat most? (5<sup>o</sup>-kal magasabban áll a higanyoszlop.) (Lásd: 1. ábra.)

Mit igazol ez a kísérlet? (Légzés = lassú égés.)

Mi ég el? (Azok az anyagok, miket a klorofillszemecskék az asszimiláláskor gyártottak. — A légzés ellentétes folyamata az asszimilációnak: az asszimiláció gyarapít, a légzés rombol.)

Vajjon melyik az erőteljesebb folyamat? — Lehet a légzés erőteljesebb, mint az asszimiláció? (Nem, mert több anyagot nem égethet el, mint amennyit gyártott.) — Lehet egyenlő? (Nem, mert akkor nincs anyaggyarapodás: növekedés, szaporodás.) — Kísérletileg igazolták, hogy az asszimiláció 30-szorosa erőteljesebb folyamat, mint a légzés.

A légzéskor fejlődő melege van-e szüksége? (Életműködés, mozgás éppúgy nem volna a növénynél sem, mint az állatnál.) De melege azért is szüksége van, hogy védje magát a hideg ellen, — bár a hideg ellen egyéb védelme is van. (Kéreg, szősz, viaszréteg, stb.) — Hogyan magyarázod meg azt, hogy a hóvirág a kérges tetejű hóbunda alól is kibúvik? (Élénkebben lélekzik, több meleget termel és felolvasztja a jégkéregtet.) — Miért nem fagy meg 10<sup>o</sup>-os hidegben sem a földetlen búzavetés?



Ha vizeinket huzamos ideig jégpáncél takarja, jól érzik-e magukat a halak? (Nem, mert a vízben elnyelt levegő oxigénje mindinkább fogy, a szénasav pedig felhalmozódik. — De ha zöld növények is vannak a vízben, akkor jól érzik magukat.) Ha azonban hóbunda takarja huzamos időn át a jégpáncélt, akkor már baj van! — A hó azért fehér, mert a nap sugarait visszaveri. (Mert alig jut fény a vízbe, a zöld növények nem asszimilálhatnak, hanem csak lélekzenek: méginkább fogy az oxigén és szaporodik a szénasav.) (Lásd: 3. ábra.)

Hasonlítsuk össze az asszimiláció és a lélekzés folyamatát:

#### Asszimiláció:

szénasavat vesz fel,  
oxigént ad le,  
csak nappal,  
anyaggyarapodás,  
csak a zöld levélben.

#### Lélekzés:

oxigént vesz fel,  
szénasavat ad le,  
éjjel-nappal, télen-nyáron,  
anyagelhasználódás,  
a növény minden részében.

Jeges Sándor.

# Mennyiségtan.

## Kamatszámítás.

8. óra.

*A kamat kiszámítása kulcsszámmal.*

*I. A házi feladat számonkérése.*

1. *példa.* Mennyi 380 P-nek 6%-os kamata jún. 7-től nov. 5-ig?

$$n = 23 + 125 = 148$$

$$k = \frac{380 \cdot 148 \cdot 6}{36000} \sim 9.37 \text{ P}$$

Ki számította ki a kamatot egyszerűsítéssel?

2. *példa.* Valaki aug. 20-án 450 P-t kapott kölcsön 5%-ra. Hány pengővel egyenlítheti ki tartozását dec. 31-én?

$$n = 10 + 120 = 130$$

$$k = \frac{450 \cdot 130 \cdot 5}{36000} \sim 8.13 \text{ P}$$

Tartozását 458 P 13 f-rel egyenlítheti ki.

*II. Célkitűzés.*

Milyen eljárással határoztátok meg a kamatot? (Képlettel.) Hogyan számítjuk ki képlettel a kamatot? Mit alkalmaztatok a számítás könnyebbé tételére? (Egyszerűsítést.) Mikor lehet csak egyszerűsíteni? Ismerkedjünk meg most az egyszerűsítésnek egy érdekes módjával!

*III. Az új anyag tárgyalása.*

Határozzuk meg 560 P-nek 71 napi kamatát többféle kamatláb esetén!

$$2\text{-os kamat} = \frac{560 \cdot 71 \cdot 2}{36000} = \frac{560 \cdot 71}{18000}$$

$$3\text{-os kamat} = \frac{560 \cdot 71 \cdot 3}{36000} = \frac{560 \cdot 71}{12000}$$

$$4\text{-os kamat} = \frac{560 \cdot 71 \cdot 4}{36000} = \frac{560 \cdot 71}{9000}$$

$$6\text{-os kamat} = \frac{560 \cdot 71 \cdot 6}{36000} = \frac{560 \cdot 71}{6000}$$

$$9\text{-os kamat} = \frac{560 \cdot 71 \cdot 9}{36000} = \frac{560 \cdot 71}{4000}$$

$$12\text{-os kamat} = \frac{560 \cdot 71 \cdot 12}{36000} = \frac{560 \cdot 71}{3000}$$



Mit tartalmaz valamennyi egyszerűsített kifejezés szám-  
lálója? (A tőkének és a napok számának szorzatát.) A nevezők  
mindegyikében más-más számot látunk. Hogyan kaptuk eze-  
ket a számokat? Mi van tehát a kifejezések nevezőjében?  
(36000-nek a megfelelő kamatlábbal való hányadosa.) A ka-  
matot tehát úgy számítjuk ki, hogy a tőkének és a napoknak  
szorzatát elosztjuk egy a kamatlábra jellemző számmal. A tőké-  
nek és a napoknak a szorzatát *kamatszám*nak, a kamatlábra  
jellemző számot pedig *kulcsszám*nak nevezzük. Hogyan szá-  
mítjuk ki tehát a kamatot? (A *kamatszámot osztjuk a kulcs-  
számmal*.) Irjuk ezt fel!

$$k = \frac{\text{kamatszám}}{\text{kulcsszám}}$$

$$\begin{aligned} \text{kamatszám} &= t \cdot n \\ \text{kulcsszám} &= 36000 : p \end{aligned}$$

Számítsuk ki az előbbi kamatok értékét! Mit kell legelő-  
ször meghatároznunk? (A kamatszámot.) Számítsuk ki! (39.760)  
Mit kell a kamatszámmal csinálnunk? (El kell osztanunk a  
kulcsszámmal.) Ez a csoport számítsa ki a 2%-os kamatot, ez  
a 3%-os kamatot, ti határozzátok meg a 4%-os kamatot! Stb.  
Az egyes csoportok mondják meg a kamatot, hogy valameny-  
nyien odaírassátok a megfelelő sorba!

Mi az előnye a kamatszámítás e módjának? Lehet-e min-  
dig alkalmazni? Mikor nem célszerű alkalmazni? (Ha a kulcs-  
szám nem kerek szám.) 7%-nak van-e kulcsszáma? (Nincs.)  
De van, csak hogy nem kerek szám és így nem célszerű alkal-  
mazni, különben is nehéz volna megjegyezni. A feladatban sze-  
replő kamatlábakon kívül melyiknek van még használható  
kulcsszáma? Érdemes megjegyezni, hogy 4.5%-nak a kulcs-  
száma 8000. Mennyi 3.6%-nak a kulcsszáma? (10.000.)

Könyvetek a kulcsszámok grafikonját is feltünteti. Ke-  
ressétek meg! Mit ad meg a vízszintes tengely? Mit ad meg a  
függőleges tengely? A kulcsszámok tengelyén 1 mm 200-at je-  
lent. Olvassunk le néhány adatot a grafikonról! Mennyi 5%-nak  
a kulcsszáma? 10%-nak? Stb. Milyen arányosság van a kamat-  
láb és a kulcsszám között?

Hogyan számíthatjuk ki tehát a napi kamatot az előző  
órákon tanult képleten kívül? (A kamatot megkapjuk, ha a  
kamatszámot elosztjuk a kulcsszámmal.) Mi a kamatszám? Mi  
a kulcsszám? Miért célszerű a kamatszámításnak ez a módja?  
Csináljunk néhány példát!

#### IV. Alkalmazás.

1. Mennyi kamatot hoz 1038 P 4%-kal jan. 19-től aug. 4-ig?

$$n = 11 + 184 = 195$$

$$k = \frac{1038 \cdot 195}{9000}$$

$$\underline{k = 22.49 \text{ P}}$$

$$1038 \cdot 195$$

$$9342$$

$$5190$$

$$202410 : 9000$$

$$202.41 : 9 = 22.49$$

Számítsuk ki következtetéssel is a kamatot!

2. Valaki júl. 18-án ezzel a feltétellel kapott kölcsön 700 P-t 4.5%-ra, hogy dec. 31-én az esedékes kamaton kívül a tőkéből visszafizet 250 P-t, május 20-án pedig teljesen kiegyenlíti tartozását. — Mi a feladatunk?

$$a) n = 12 + 150 = 162$$

$$k = \frac{700 \cdot 162}{8000}$$

$$\underline{k \sim 14.18 \text{ P}}$$

$$113.400 : 8 = 14.175$$

Az illető dec. 31-én 14.18 P kamatot és 250 P tőketörlesztést fizet, együtt 264.18 P-t fizet.

$$b) n = 140$$

$$k = \frac{450 \cdot 140}{8000}$$

$$\underline{k \sim 7.88 \text{ P}}$$

$$450 \cdot 140$$

$$18000$$

$$63000 : 8000 = 7.875 \text{ P}$$

Tartozását máj. 20-án 457.88 P-vel egyenlíti ki.

3. Aug. 9-án 6%-ra kölcsönadtunk 315 P-t. Adósunk dec. 31-én, az addig esedékes kamatot beleszámítva, 100 P-t fizetett. Mennyivel tartozik még? — A példát mindenki önállóan számítsa ki!

Mennyi a dec. 31-ig járó kamat? (7.40 P.) Ki kapott más értéket? Keresd meg a hibát! — Mennyivel tartozik még az illető? (222.40 P-vel.)

## V. Összefoglalás.

Hogyan számíthatjuk ki a kamatot napokra? Melyik a legegyszerűbb számítási mód? Mit jelent a kamatszám? Mi a kulcsszám? Mennyi 3%-nak a kulcsszáma? 4%-nak? 5%-nak? Stb.

Hogyan kapjuk a tőkének 1 napi kamatát? ( $k=t$ :kulcsszám.) A kulcsszám tehát az a szám, amellyel a tőkét osztva, az egy-napi kamatot kapjuk.



## VI. Házi feladat kijelölése.

Két kamatszámítási példán kívül a tanulóknak táblázatba kell állítaniuk a kulcsszámokat a kamatlábaknak megfelelően.

9. óra.

A kamat kiszámítása kulcsszámmal a kamatláb felbontásával.  
(Óravázlat.)

### I. A házi feladat számonkérése.

A házi feladatok ellenőrzése után röviden áttekintjük a múlt órán tanultakat, majd újabb példákat oldunk meg.

### II. Gyakorlás.

1. Mennyit kamatozik 282 P 5%-kal 130 nap alatt?

$$\begin{array}{l} \text{a) } k = \frac{282 \cdot 130}{7200} \\ \quad k \sim 5.09 \text{ P} \end{array} \quad \begin{array}{r} 282 \cdot 130 \\ 846 \\ \hline 36660 : 7200 = 5.091 \end{array}$$

$$\begin{array}{l} \text{b) } \begin{array}{l} 6\% \text{-os kamat} \\ 1 \text{ „ „} \end{array} \quad 36.660 : 6 = 6.11 \text{ P} \\ \hline \begin{array}{l} 5\% \text{-os kamat} \\ 1 \text{ „ „} \end{array} \quad \begin{array}{l} 1.018 \text{ „} \\ \hline \sim 5.09 \text{ P} \end{array} \end{array}$$

2. Mennyi kamatot kapunk a márc. 2-án kölcsönadott 1050 P-ért szept. 11-én, ha a kamatláb 7%?

$$n = 28 + 161 = 189$$

$$\begin{array}{l} \begin{array}{l} 6\% \text{-os kamat} \\ 1 \text{ „ „} \end{array} \quad 198.45 : 6 = 33.075 \text{ P} \\ \hline \begin{array}{l} 7\% \text{-os kamat} \\ 1 \text{ „ „} \end{array} \quad \begin{array}{l} 5.512 \text{ „} \\ \hline \sim 38.59 \text{ P} \end{array} \end{array}$$

3. Mennyi 950.40 P-nek 84 napi 5.5%-os kamata?

$$k = \frac{\text{kamatszám}}{\text{kulcsszám}}$$

$$\begin{array}{r} 950 \cdot 84 \\ 7600 \\ 3800 \\ \hline 79800 \end{array}$$

$$\begin{array}{l} \begin{array}{l} 4.5\% \text{-os kamat} \\ 0.5 \text{ „ „} \\ 1 \text{ „ „} \end{array} \quad \begin{array}{l} 79.80 : 8 = 9.975 \text{ P} \\ 1.108 \text{ „} \\ 2.216 \text{ „} \end{array} \\ \hline \begin{array}{l} 5.5\% \text{-os kamat} \\ 1 \text{ „ „} \end{array} \quad \begin{array}{l} \hline \sim 12.19 \text{ P} \end{array} \end{array}$$

4. Mennyit kamatozik 368 P júl. 26-tól dec. 1-ig  $4\cdot2\%$ -kal?  
( $4\cdot2\% = 3\cdot6\% + 0\cdot6\%$ )

5. Valakinek  $5\frac{2}{3}\%$ -ra 700 P-t adtunk kölcsön április 24-én. Adósságát október 5-én kell kiegyenlítenie. — Feladat? — ( $6\%$ ,  $1\%$ ,  $\frac{3}{4}\%$ , ....  $6\%$  —  $\frac{1}{3}\%$  =  $5\frac{2}{3}\%$ .)

### III. Összefoglalás.

A kamatszámítás módjainak rövid áttekintése. (Következtetés, képlet, kulcsszamos megoldás.)

### IV. Házi feladat kijelölése.

Krix Márton.

## Természettan.

### Tanulókísérletek négy képben.

A cselekedtető, munkáltató, vagy néha kísérleteztetőnek nevezett tanításról nevelésügyi folyóiratainkban sok cikk jelent már meg. Egy részük helyesli és szükségesnek tartja, más részük elítéli, túlzásnak és helytelennek véli. Az előbbiek megkísérelték végrehajtani, vagy legalább is megfigyeltek ilyen tanításokat, utóbbiak gyakran nem is láttak ilyen órát. „Az ellenzéki tábornak harmadik része azokból tevődik össze, kik a mi eljárásunkat vagy csak elméletből ismerik, — esetleg sehogy sem, mert ilyenek is vannak —, vagy valami más okból értik félre a mozgalmat.” (Péch Aladár kitűnő cikke a Magyar Pædagogia ez évi 1. számában.) Csak így érthető meg az a több ízben felbukkant csodabogár, hogy a tanárnak képletesen „háttérben” maradó voltát szószерint értelmezik.

Akár a tanár, akár a tanuló kísérletezzék, az értelmes nevelő tisztában van azzal, hogy mindez a tanár munkája, tehát ebből a szempontból a tanár van az „előtérben”. Ne értsük félre! Ez sem azt jelenti, hogy föltétlenül és mindig a padok „előtt”. Az azonban bizonyos, hogy más a tanár szerepe az egyik és más a másik tanítási formánál.

A természettudományi tárgyakban a szemléletnek, kísérletnek nemcsak elsőrendű fontossága van, hanem lehetősége is. Bárhogy fáj is más szaktárgyú kartársainknak, ezt a magától kínálkozó szemléltetési lehetőséget nekünk ki kell aknáznunk. Amint lehetetlen az egész természettant összesen két-három ki-

sérlettel végig tanítani, épen olyan vétek nem adni a tanuló kezébe azt, amit lehet (egy növényt, rovar, ásványt, vagy kísérleti eszközt a kísérlettel együtt).

Senki sem vonja ma már kétségbe az élmény tanításbeli értékét. Minél szorosabb a tapasztalás és szemlélés kapcsolata a tanulóval, annál maradandóbb nyomokat hagy lelkében a vele járó élmény. Amely jelenségnek cselekvő részesei vagyunk, az lelki és testi valónkat teljesen elfoglalja rövidebb-hosszabb időre. Ezt fejezik ki a 13—14 éves tanulók a következő szavakkal: jó a saját kísérletezés, „mert akkor a fiúk saját dolgukkal törődnek“, „mert akkor beleélem magamat a fizikába“, „mert benne vagyok, benne érzem magamat“, „mert ha felelek, mindig arra gondolok, vajjon csináltam én ezt?“ „könnyebben megtartottam emlékezetemben, hiszen csaknem magamnak kellett kispékelültni, hogy hogyan is kell csinálni“, „ilyenkor egész figyelmemet ráfordítottam és teljes ambícióval dolgoztam“, stb. (Lásd: „Kísérleteztető fizikatanítás“ c. könyvem 57. o.)

Az Oktatófilm Kirendeltség ma még csak a tanulók részére szerkeszt filmeket. Nem volna felesleges a tanárok részére a munkáltató tanításról készíteni egy párat.

Szerény hozzájárulásul Péch Aladárnak fentebb említett és különlenyomatban is megjelent klasszikus tömörségű és kitűnő tanulmányához, sok fényképfelvételem közül anyagi okokból csak négyet közlünk egy-ugyanazon tanítás főbb fázisairól. A felvételek a kisebb fizikai érdeklődést mutató leányosztályban történtek. A tanulók arckifejezése és a felvétel közben történt elmozdulások igazolhatják, hogy nem mesterséges beállításról van szó.

A fényképek élesség szempontjából nem kifogástalanok. Aki azonban ért a felvétel technikájához és lehetőségeihez, magyarázat nélkül is rájön ennek okaira. A gyenge megvilágítás miatt (első óra) nagy lecsenyilást kellett alkalmazni, ezért kicsiny a mélységélesség. Még így is hosszú, egyötöd mp-es megvilágítási időre volt szükség, ezért van mozgás-elmosódás a képeken, ami viszont némileg pótolja a mozt (pl. a 3. képen a kezét rázó leány).

A felvételeket elő kellett készíteni, hogy a tanulók saját munkájukra figyeljenek és ne a fényképezőgépre. E célból több órán állt a gép ugyanazon helyen. A felvételek idején egyik tanárjelölt hölgy tanított, magam a gépnél állottam állandóan kézben tartva az elsütő zsinórt. Így elértük, hogy a tanulók nem figyeltek többé a gépre.

A tanítás tárgya: a mágneses alapjelenségek.

A négy kép a tanítás négy fontos mozzanata:

1. A tanulók nem vezetett, szabad kísérletei;
2. a tanár utasításai alapján végzett kísérletek;
3. a tapasztalatok szavakba foglalása;
4. a tanulásnak írásban és vázlatban való megörögzítése.

1. kép: A tanár érdeklődik a gyermekeknek magukkal hozott tapasztalatai iránt. Sok ismeret és tapasztalat kerül össze. De nem egységes. Amit az egyik már ismer, mások még nem figyelték meg. Mindenkinél van mágnes és a kísérletekhez szükséges anyagok és eszközök. Amit hallottatok, vizsgáljátok meg!

Ván, aki szomszédjainak mutatja a kísérletet, a körülötte ülők pedig nagy érdeklődéssel figyelik, s azután maguk is csinálják. A negyedik padban ülők bölcs felvilágosításait nemcsak a harmadik padban ülő előttes szomszédok hallgatják figyelmesen, hanem még a második pad jobb szélsője is. Az első pad két tanulója igen nagy érdeklődéssel figyeli a balszélső harmadikat.

Háttérben nem a tanítást vezető, hanem a munkát figyelő tanárjelöltek ülnek.

2. kép: A tapasztalatok egységes alapra jutottak. Természetesen még több olyan tünemény van, melyre vonatkozólag senkinek sincs tapasztalata, pl. két mágnes kölcsönhatása. Felvetődik a kérdés, hogyan lehetne ezt megvizsgálni? A tanár, a szándékának és a meglévő eszközöknek megfelelő ajánlatot elfogadva, utasítást ad, végezzék el a kísérletet.

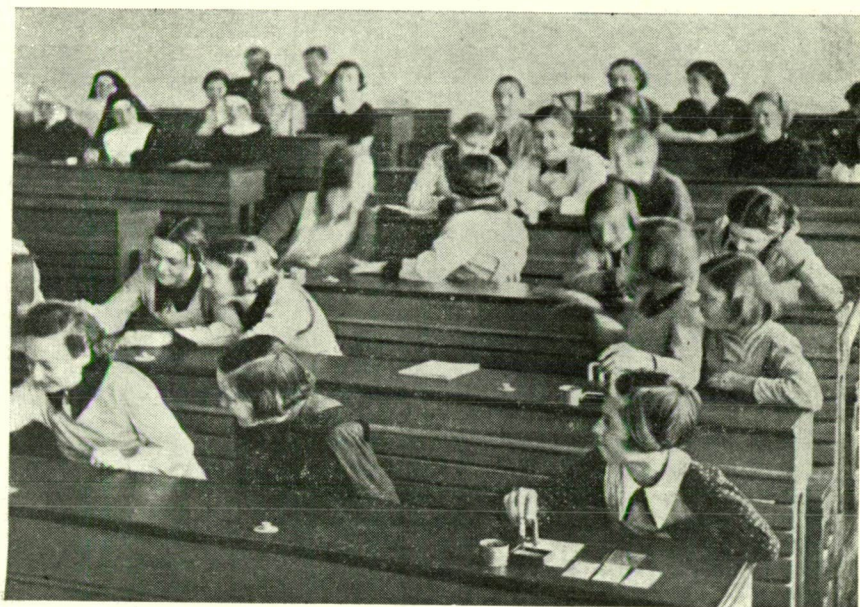
Milyen érdeklődve bújik össze az első pad három tanulója! A második pad két balszélsője önfeledten átöleli egymást, mint két testvér, a közös, örömteli munkában. Ugyancsak szorgalmasan együtt dolgozik a harmadik pad két balszélső tanulója. A negyedik padban ülő két tanuló közül az egyik átteszi fejét a másik karja fölé, hogy jobban lásson. Ezek a kis közvetlenségek hozzák egymáshoz közelebb az embereket. Ez a szociális nevelés alapeleme!

3. kép: A kísérletet a tanulók befejezték, bőven volt idejük megfigyelni a jelenségeket. Hogyan lehetne tapasztalatainkat szóban kifejezni? Erre a szóra az első padbeli jobbszélső, élénk eszű gyerekből kirobban a hirtelen felismerés, erősen rázza jelentkezésre kezét. Ugyanúgy a harmadik pad közepén ülő tanuló. Az első pad középső, megfontolt, nagyon jóeszű és alapos tanulója félig lehunyt pillákkal, alátámasztott karokkal merül gondolataiba. Most fogalmazza magában később pontosnak bizonyult feleletét.

A jelöltek érdeklődése is a felé fordul, aki gyorsan megtalálta a jelenség szóbeli kifejezését.

Egy tanítási hibát is megfigyelhetünk a képen. Mielőtt a tanító hölgy feltette a kérdést, meg kellett volna győződnie áttekintéssel, hogy minden tanuló befejezte már a kísérleteket és többé nem foglalkozik az eszközökkel. Ilyenkor határozott és kivételt nem tűrő parancsot kell adni: eszközöket letenni! És még is győződni róla, hogy az utasításnak engedelmeskedtek-e a tanulók.

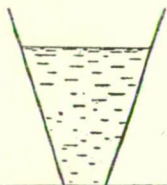
4. kép: A jelenségek szóbeli kifejezését le is írjuk, a kí-



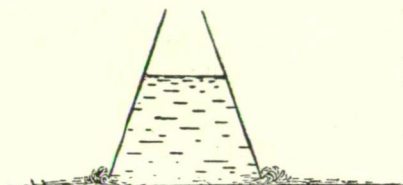


nyiséget befogadó edény oldalfalára ugyanis lefelé irányuló erő hat, amely a fenéknyomás hatását növeli. A felfelé szűkülő edény oldalfalára pedig egy felfelé irányuló emelő erő hat, amely (az edényben levő víz súlyánál nagyobb) fenéknyomás ellen működik. A fenék- és oldalnyomás eredője végeredményben éppen akkora lesz mindkét esetben, mint az edényben lévő víznek a súlya.

1. ábra



2. ábra



Tehát, mint látjuk, az oldalfalakra ható erők figyelembe vétele szünteti meg az ellentmondást.

Ezeknek az erőknek demonstrálására tudomásom szerint még nem írtak le egyszerű eszközökkel végrehajtható kísérletet. Ez adta nekem a hátorságot arra, hogy az alábbi kísérletet, melyet 1936-ban a gyakorlóévi mintatanításomon bemutattam és szóbelileg többhelyt közöltem, most nyomtatásban is közzétegyem.

Az anyagszükséglet egy csonkakúp alakú üvegcső (esetleg tölcser is lehet) és egy üveglap. Ilyen üvegcső majdnem minden fizikai szertárban akad. Én pl. a Pascal-mérleg üvegserlegét használtam fel annakidején erre a célra.

A keskenyedő edény oldalára ható, felfelé irányuló erő demonstrálása végett az üvegcsövet a szélesebbik szájával tesszük az üveglapra. (1. ábra.) Ha vizet töltünk bele, a felfelé irányuló erő következtében az üvegcső, mely jelen esetben az edény oldala, felemelkedik. Ugyhogy a víz alul ki fog folyni.

Ha azonban a szűkebbik szájával lefelé helyezzük az üvegcsövet a lapra, akkor az oldalfalat képező csőre lefelé irányuló erő hat. Ennélfogva a víz nem ömlik ki belőle, mint az előbbi esetben, mert az említett erő most a csövet odaszorítja az üveglaphoz. (2. ábra.)

A kísérletet természetesen úgy is el lehet végezni, hogy mindkét esetben más csövet használunk. Didaktikailag ez talán hasznosabb, mert nehezebben vezethet téves kombinációkra és találgatásokra.

A cső megválasztásánál csak arra kell vigyázni, hogy annak a súlya ne semmisítse meg az 1. kísérletnél szereplő felfelé emelő erőt. Ha elég ferde, (gyorsan szűkülő) a cső, akkor ettől nem kell félni, még aránylag vastagfalú csöveknél sem. Ugyancsak a cső saját súlya okozza azt, hogy az 1. kísérletnél a víz nem folyik ki teljesen, hanem egy bizonyos magasságnál a kiömlés megszűnik.

*Strausz Antal.*

## Kézimunka (szlőjd).

### Kenyérpirító. (Huzalmunka )

Tanítás a polgári fiúiskola IV. osztályában.

*Anyag:* 190 cm hosszú 30-as, 60 cm 20-as, és 120 cm 10-es lágy cinezett vashuzal.

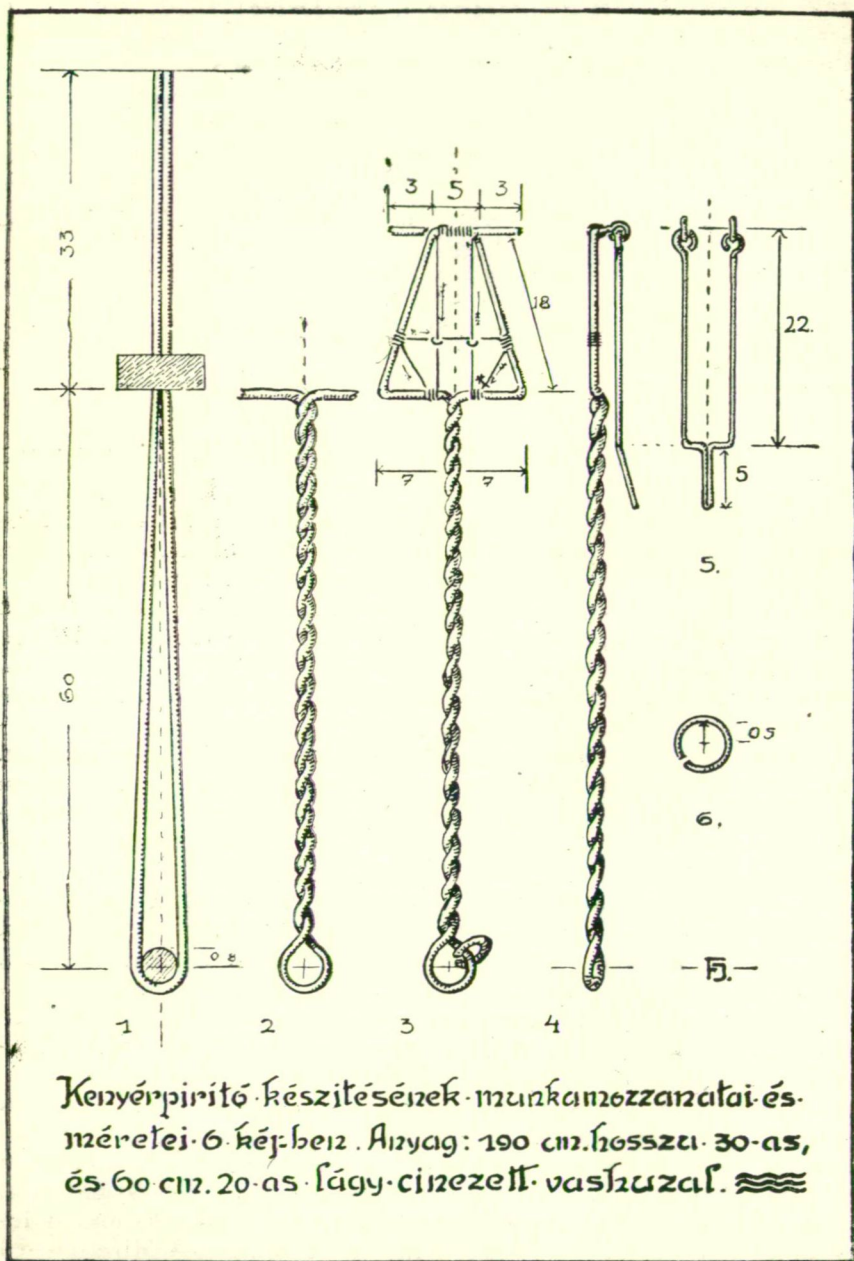
*Szerszám:* Csípőfogó, vagy harapófogó, laposfogó, hegyesfogó, fémreszelő, asztalos kalapács.

A feladat gondos elkészítése 4 kézimunkaórát igényel.

*A munka menete:*

1. óra: A feladat megbeszélése, bemutatása. Táblarajz készítése a feladat magyarázó és szabásrajzáról. — A pontos méretekkkel kísért szabásrajzot a tanulók bejegyzik munkafüzetükbe.

2. óra. *A kenyérpirító nyelének kialakítása.* — A kivitelező munka megindítása. — A 30-as (3 mm keresztmetszetű) lágy, cinezett vashuzalból minden tanuló leszabja a szükséges 190 cm hosszú darabot. De amennyiben a huzalok 30—50 cm-es köralakú tekercsekben kerülnek forgalomba, a lemeteszendő darabot előzőleg egyenesíteni kell. — A huzal egyenesítésének bemutatása: Az egyenesítés puszta kézzel történik. A földön fekszik a huzalköteg. Ha jobbkezemmel fölemelem a huzal egyik végét, több ívelt karika emelkedik a levegőbe. Most balkézzel, a jobb kezemtől számított 60 cm távolságnyra megszorítom a huzalt. Jobbkezemet a balkezem mellé csúsztatom. Gyöngye szorítással jobbtienyeremben úgy csúsztatom végig a huzalt, hogy eközben az ív domború oldalára hüvelykem nyomást gyakoroljon. Ha az első csúsztatásra nem érem el a kívánt egyenességet, úgy megismétlem ezt a mozdulatot többször. Ha az első szakasz egyenes, beljebb csúsztatom a balkezemet újabb 60 cm-rel s így folytatom az egyenesítést, amíg a szükséges 2 méteres egyenes huzaldarab rendelkezésemre nem áll. — A kiegyenesített huzalból csípőfogóval levágom a 190 cm hosszú darabot. Megkeresem a huzal közepét s az 1. ábrán látható módon egy 1,5—2 cm-es átmérőjű keményfa, vagy vasrúdra hajlítom. A hajlítástól számított 60 cm távolságnyra a huzal két végét a gyalupad, vagy satu szorítójába fogom. Ha ilyesmi nem áll rendelkezésemre, a jelzett ponton a huzalt „T” alakban meghajlítom. A „T” két szárára rálépek s a testem súlyával szorítom a padlóhoz. A keményfa, vagy vasrúdacska, melyen a csavarás munkáját végzem, kb. 25—30 cm hosszú legyen. Csavarás közben feszesen tartom a huzalt. — Mire 65—70 csavarodás alakul ki, a huzalon az első hullám eléri a rudacska s a huzal vége a 2. ábrán látható módon szabályos köralakúvá formálódott. Tovább ne folytassuk e munkát, mert a huzal további csavarodásnak nem bír ellentállni s elszakad.



3. óra: A kenyérpirító fejének kialakítása. — A kenyérpirító nyeléhez a csavarodásmentes 2 huzalvéget a 2. ábrán látható módon alakítom ki. (T). A fej kialakítását a 3. ábrán figyelhetjük meg. Az egyenlőszárú trapéz alapja 7+7 cm. A szá-



rak hossza 18 cm. Az alappal párhuzamos rövid oldal 5 cm. Itt a huzalvégek egymás fölött fekszenek, s a huzal 3—3 cm-es darabkája a trapéz jobb- és baloldalán látható. — A trapéz-alakú fejet ugyancsak a 3. ábrán látható módon, 1-es (1 mm) lágy cinezett vashuzallal erősítem meg. A huzalvezetés irányát a nyilak jelzik. A kiindulási pont helye csillaggal van jelölve. Eszerint a trapéz alapján jobboldalon 4—5 körülcavarás után felfut a huzal a rövid párhuzamos oldalra. Itt sűrűn és szorosan hajtom végig a huzalt. Most lejövök az alap baloldalára, 4—5 körülhajtás után a baloldali szárra, majd a két vékony függőleges szárat megkerülve, a jobboldali szárat kötöm be, végül visszatérek a kiindulási pontra, ahol a huzal szabadon hagyott végéhez kötöm a visszaérkezett huzalvéget. — A vékony huzal feszes és pontos felhajtása az alább jelzett módon történjék. — 2 méter huzalt felhajtok egy üres cérnakarikára. Így egész rövid, 10—15 cm-es eresztékkel gyorsan bújthatatom a karikát, pontosan és feszesen hajthatom fel a huzalt.

4. óra: *A kenyérszorító villának, a villa beakasztási helyének, s a villa zárógyűrűjének kialakítása és felszerelése.* — A 3. ábrán megfigyelhetjük, hogy a trapéz rövid párhuzamos oldaláról kb. 3—3 cm-nyi huzal kinyúlik. E huzalvégek jelenleg még a trapéz síkjában fekszenek. E két huzalvéget laposfogóval közvetlen a rövid oldal mellett úgy hajlítom meg, hogy azok egymással párhuzamosak, a trapéz síkjához pedig derékszögben hajoljanak. Ezután a két huzalvéget hegyesfogóval, a 4. ábrán látható módon, köralakúvá alakítom. E két karikába akasztom be majd a kenyérszorító villát, melynek rajzát ugyancsak a 4. ábrán figyelhetjük meg. — A kenyérszorító villa 60 cm hosszú, 20-as (2 mm) lágy, cinezett vashuzalból készül. Kialakítását az 5. ábrán ifgyelhetjük meg. A villa ágainak egymástól való távolságát azon két karika fesztávolsága adja meg, amelyekbe kialakításuk után beakasztjuk (kb. 6 cm). A villa kialakítása a huzal felező pontjából indul ki, az 5 ábráról leolvasható méretek alapján. Eszerint a villa szára 5 cm, nyílása kb. 3+3 cm. A villa szárainak vége hegyesfogóval köralakúvá formálandó. — Ha a villát a rendeltetési helyére akasztottuk, a köröket bezárjuk. A villa nyelét a kenyérszorító fogójához viszonyítva, 15°-os szögben fölhajtom, ezáltal a villa nyelét le-szorító gyűrű használat közben nem csúszhat vissza. — Legutolsó s egyben befejező feladat a szorítógyűrű kialakítása és a kenyérszorító fogójára való felhúzása. A gyűrű 30-as huzalból a 6. ábrán feltüntetett méretben alakítandó ki. A gyűrűt 3 mm-nyire nyitva hagyom. Ezen a nyíláson a 3. ábrán szemléltetett módon akasztom be. Azaz a fogó végkarikáján előbb jobb-, azután a baloldalon csúsztatom át, mire a gyűrű a nyélre kerül, ahol azt egy szorítással bezárom. Használati utasítás: A pirítandó kenyéret a felemelt villa alá a trapéz lapjára helye-

zem, a villát ráhajtom, a villa nyelvét a nyélhez nyomom s a gyűrűt ráhúzom.

A bemutatott feladat gyakorlati használhatósága szempontjából kiváló, formája csinos, s amennyiben a kivitelezése a legminimálisabb kéziszerszám használatát igényli, úgyszólván pusztá kézzel állítható össze. Bevezetését ajánlom a kézimunkát tanító kartársaknak. — Hasonló, jól bevált feladatokat találhatnak a szülőjdot tanító kartársak „*A Gyakorló Polgári Iskola Könyvtára*” XVI. kötetében.

Fáber József.

## IRODALOM—KÜLFÖLDI TANÍTÁSI MOZGALMAK — LAPSZEMLE — HIREK.

.....

### IRODALOM

Várkonyi Hildebrand: A gyermekkor lélektana. I. (Az első hat életév.) Szeged, 1938. N. 80, 244 l.

A magyar lélektani kutatásnak európai viszonylatban is elismert eredményei ellenére eddig sajnálatosan nélkülöztük a gyermeklélektannak a kor színvonalán álló s a tudomány minden igényét kielégítő rendszeres összefoglalását. E hiány megszüntetésére hivatott Várkonyi Hildebrand vállalkozása. Művének első kötete a gyermekkor első hat életévét tárgyalja.

A tudós szerző könyve az idevágó óriási irodalom teljes ismeretével, tökéletes kutató módszerrel és következetes elvi alapokon felépített mű. Nemcsak az általános, hanem a gyermek- és ifjúságlélektan is régen túlhaladt a szenzuális-asszociációs elvben gyökerező, s a lélekben passzív tudatmechanizmust látó felfogáson, ezzel szemben aktív, szerves szerkezeti egészként tekinti, mely belső célszerűség alapján fejlődik. A korszerű felfogás nem elszigetelt tudattartalmakból építi fel a lélek életét, hanem a tudatot az egész élet összefüggésében látja. Természetesen Várkonyi is csatlakozik ehhez a szemléletmódhoz, de anélkül, hogy egyszerű utánzóvá, vagy színtelen összefoglalóvá válna.

Megállapításait nem metafizikai elvekből vezeti le, nála a filozófia és empiria szerves egységgé olvad össze, jól tudva, hogy az első nélkül nincs tudomány, a második nélkül pedig az elmélet a levegőben lóg. A mű törekvése természetesen tisztaelvű gyermeklélektani szemlélet nyújtása, s ennek tökéletesen meg is felel, de emellett mély nevelői érzékekkel rendszerezi a pedagógiai elmélet és gyakorlat számára szükséges ismereteket. Az öncélú lélektan így lesz neveléslélektanná. A neves szerző a nevelés és tanítás alapjává a lelki ráhatást tette (I. Bevezetés a neveléslélektanba című művét,

továbbá *Nevelés és gyakorlati lélektan* című folytatólagos tanulmányát A Cselekvés Iskolája 1934—1939. évfolyamaiban); ez a rendkívül termékenyítő gondolat szükségessé teszi a növendék lelki alkatának komoly megismerését, mert helyes nevelői gyakorlat csak biztos lélektani alapra építhető.

A kitűnő szerzőnél senki sem ismeri jobban a német és angolszász s a latin népek gyermeklélektani irodalmát, de nem vész el ebben a hatalmas dzsungelben, hanem tökéletes biztonsággal uralkodik fölötte, és rendet teremt benne. Magasrendű nevelői eszményektől vezéreltetve, kivételes szaktudással, kutató-érzéssel és kritikával választja ki azt, ami céljainak megfelel. A szellemtudományi, alklélektani, egészlélektani, viselkedéslélektani, szereplélektani, életes, megértő és egyéb lélektani irányok tanulságait felhasználva, a Ranschburgra, valamint Boda személyiséglélektanára támaszkodva, de senkit sem másolva, alkotja meg azt a rendszert, mely egyfelől hivatva van a gyermeklélektan mai állását tükröztetni, másfelől a szerző sajátos rendszeralkotó erejét bemutatni. Várkonyi a sokirányú szemléletek és kutatási eredmények rendkívüli gazdagságát saját szemléletével és kutatásainak eredményeivel szerves összhangba hozva, megalkotta a személyiségszemlélet egyéni színezetét, s ezt rendszerének lényegévé tette. A gyermeklélektan — akár csak az általános lélektan — *személyiséglélektan*, mert az „emberi személyiséggel foglalkozik, annak alanyi benső lelki tényeit, törvényeit, szerkezetét kutatja, és a szemlélyiséget, mint végső életes-lelki összetevőkből és rétegekből álló egységes egészet vizsgálja.” A gyermek nem tekinthető kis felnőttnek, hanem *fejlődő* lénynek kell felfogni, ennél fogva a gyermeklélektan központi fogalma a *fejlődés* (testi és lelki).

Várkonyi a fejlődés fogalmában a következő jellegzetességeket állapítja meg: 1. „A gyermek fejlődése *érés*, azaz belső természetes okok működése következtében előálló befejezett állapotoknak egymásutánja.” A testi és lelki képességek — ha gátló körülmény nincs — maguktól érik el érettségi fokukat, s ezen túl nem fejlődnek tovább. — 2. A külső és belső ingerekkel szemben fokozatosan megerősödik az *egyre tökéletesebb alkalmazkodás* képessége. — 3. A fejlődés irányítói és meghatározói a *szükségletek és érdekek*. — 4. A fejlődés *aktív* folyamat, mert a test és lélek kifejtése állandó tevékenységet igényel. — 5. A fejlődés *menyiségi és minőségi változásokból* áll. — 6. A fejlődés fogalmának legfőbb kifejezői a kezdetben különálló lelki képességek fokozatos egységbe olvadása: az *egységesülés*, valamint a *tagozódás*. — 7. A folytonosan tökéletesedő egységesülés és tagozódás alapjai: a) a *szükségletek hatásának törvénye*: a szükségletek kielégülésre törekednek, és minden tevékenység oka szükséglet; — b) a *lelki élet kiterjeszkedésének törvénye*: a fejlődés egyenes arányban van „azzal a különbséggel és távolsággal, amely fennáll a szükségletek és azok kielégítésének eszközei között”; — c) a *tudatosulás törvénye*: annál későbbben tudatosul valamely viselkedés vagy tevékenység, „minél korábban és minél automatikusabban szörvődött bele” a fejlődő személyiségbe; — d) az *elővételezés törvénye*: „ha valamely szükségletet az a veszély fenyegeti, hogy nem tud azonnal kielégülést nyerni, akkor az előbb jelentkezik, mint ahogy a dolgok természete megkívánna”; — e) a *hasonlók létesítésének törvénye*: „minden szükséglet olyan reakciókat törekszik létrehozni, aminők már előbb kedvezőek voltak

hasonló körülmények között”; — *f) a tapogatózás törvénye*: ha a gyermek olyan új helyzetbe kerül, hogy nem tud hasonló állapotra emlékezve viselkedni, vagy hasonló helyzettel kapcsolatos viselkedése eredménytelen volt, akkor új tevékenységekkel próbálkozik; — *g) a kárpótlás törvénye*: ha a gyermek „megzavart egyensúlya nem állítható helyre a neki megfelelő reakcióval, akkor valamely ellentétes irányú tevékenység helyettesíti az eredetileg szükséges reakciót.”

A fejlődés áttékinntésének segédfogalmai: 1. *a fejlődési norma*: a gyermeki fejlődés normális menetének megállapítása; — 2. *a szekvenciák*: a fejlődési és érési jelenségek bizonyos részletekben, szükségszerűen, általánosan és kivételt nem ismerve folynak le; — 3. *a stádiumok*: a fejlődés egyes állomásai; — 4. *a fázisok*: a hasonló állapotok szabályszerű megismétlődése; — 5. *a regressziós jelenségek*: érzelmi zavar hatására visszaesés mutatkozik a fejlődésben.

A gyermek fejlődését a szekvenciák egymásmellettsége és egymástutánja szerint szakaszokra lehet felosztani. A fejlődésrajz két síkból szemlélhető: *hosszmetszetben*, ha a fejlődés vonalán halad, és *keresztmetszetben*, ha valamely életszakasz jellemző képét mutatja. A szerző a gyermek fejlődésében a következő szakaszokat állapítja meg: 1. *a csecsemőkor* az első életév; 2. *az első gyermekkor* a 2. életévtől a 6–7. életévig; 3. *a második gyermekkor* a 6–7. életévtől a 13–14. életévig.

A kiváló szerző a gyermeklélektan segédtudományait a viselkedéslélektanban, az állatlélektanban, a kezdetleges ember lélektanában, a lelki elváltozások és betegségek lélektani eredményeinek, valamint a lélekelemzés (pszichoanalízis) felhasználásában jelöli meg. Kutató módszerei: 1. *a megfigyelés* (önmegfigyelés, mások megfigyelése, a kísérleti személy viselkedése és alkotásai, alkalmi és szándékos megfigyelés, naplók és életrajzok); 2. *a kikutatás és a lélekelemzés*; 3. *a kísérletezés*; 4. *a pszichotechnikai próbák* (tesztek); 5. *a tömegvizsgálat* (homogén csoportok vizsgálata); 6. *a gyermek alkotásainak elemzése*; 7. *az anyaggyűjtő (heurisztikus) módszerek*.

A kitűnő szerző tudományelméleti alapvetésének (5–34. l.) következetes és teljessikerű alkalmazásával minden vonatkozásban úttörő és korszerű alkotó művel ajándékozta meg a magyar gyermeklélektani irodalmat.

Az első hat életév fejlődésrajzát — hosszsmetszetben — a következő részek nyújtják: *A gyermek növeése és gyarapodása* (35–40. l.). *Az első életév* (41–94. l.): reakciók és mozgásosság; az érzékeklet és szemléletek fejlődése; a szokások kifejlődésének fő törvényei; a gyermek intelligenciája; az érzelmek és indulatok kifejlődése. *A 2–6. életévek lélektani jellegzetességei* (95–193. l.): mozgásosság; az emlékezet kifejlődése; a képzelet kifejlődése; mese és játék; a gyermek rajzai; az érdeklődés kifejlődése; a gyermeknyelv; az intelligencia fejlődése; a gyermek vallási élete, az „én” kialakulása; a személyiség fejlődése. — Keresztmetszeti képek: *A 3 éves gyermek lelki képe* (194–223. l.). *A 6 éves gyermek lelki képe* (224–231. l.).

A kötetet bőséges irodalom, valamint név- és tárgymutató egészítik ki (232–244. l.).

Várkonyi Hildebrandnak a magyar irodalomban egyedülálló, de kül-

földi viszonylatban is kimagasló mesteri alkotása megérdemli minden nevelő legteljesebb érdeklődését. Tudományos alaposságával és tökéletességével az a ritka előny is párosul, hogy a tudós szerző kiváló stílusza is, aki a legelvontabbnak látszó kérdéseket lendületes előadásának varázssával, az olvasó érdeklődését mindvégig lebilincselve oldja meg. Az iskolásgyermek lelki fejlődését tárgyaló folytatást fokozott érdeklődéssel várjuk.

Szántó Lőrinc.

**A mai világ képe. 1. kötet: Szellemi élet.** A Királyi Magyar Egyetemi Nyomda kiadványa, Budapest, 1938. (600 oldal.)

A vaskos, díszes kiadású mű szemmel láthatólag nem csupán a mai kornak szól, hanem egy kicsit Babits Mihály gondolatát fejezi ki: palackba zárt üzenet kíván lenni a jövőre számára, a mi — talán örökre elsüllyedő — korunkból. Ez a gondolat csendül ki a tíz nagy fejezet mindegyikéből, amely mai szellemi kincsestárunk főértékeit veszi górcső alá. A tíz fejezet egyébként így következik egymás után: *Korunk önvizsgálata* (Kornis Gyulától), *A világnézet* (Halasy-Nagy Józseftől), *A kultúra* (Halasy-Nagy Józseftől), *A vallás* (Schütz Antaltól), *Az erkölcs* (Prohászka Lajostól), *A tudomány* (Somogyi Józseftől), *Az irodalom* (Kállay Miklóstól), *A színház* (Hevesi Sándortól), *A művészet* (Lyka Károlytól) és *A modern zene* (Prahács Margittól). A művészeti részt számos képmelléklet, a zenei szöveg közé vett hangjegysorok teszik szemléletessé, illetve könnyen érzékelhetővé.

Ilyenfajta, többszázlapos és nagy elmélyedést kívánó könyvet túlszűfolt és rohanó korszakok embere aligha olvas végig akkor, ha nem találja meg benne rögtön az első lapokon a vérségi kapcsolatokat saját problémáival, gondolataival és érdeklődési körével. Ha viszont — ritka felfedezések örömeivel, — ki tudja olvasni a sorokból saját énjét, meg tudja lelteni a betűhalmazban az élő lelket, akkor olthatatlan szomjúsággal veti magát rá: küzd vele, mint Jákob az Urral és feleletre kényszeríti, feleletet vár és kér mindarra, ami a mai kor zűrzavaros eseményei, eszméi, vajdúd lelki és félelmei közepette ki nem mondott kérdésként él a mai ember tudatának mélyén: *milyenek vagyunk, milyen a kor, amelyben élünk és hová vezet a mi nemzedékünk útja?*

Az említett terjedelem és a fejezetek szakképzettséget megkívánó elágazása miatt *részletes* ismertetésbe e helyen nem bocsátkozhatunk, — nem is ennek a folyóiratnak a feladata az. Mégkevesebbé adhatunk *bírálatot*, hiszen erre a képességet sem érezzük magunkban. Kötelességünknek érezzük azonban az ismertetést a mai nevelői rend számára abban a formában, ami kifejezi a kötet bensőjét, lényegét és ami világot vet az imént felvetett és belőlünk kiszakadó kérdésekre. Amidőn azonban a mai világ szellemi képének kontúrjait e mű alapján (s főleg Kornis Gyula és Halasy-Nagy József fejezetei nyomán) megkíséreljük e folyóirat olvasói számára is élvezhető formába önteni, ugyanakkor nyomatékosan fel kell hívnunk minden komolyabban érdeklődő figyelmét arra, hogy alkalomadtán olvassa el személyesen is a munkát: úgy fogja magát érezni, mintha isteni magasságokból tekinthetné át, kristálytisztá fényben és messze távlatokat mutató perspektívában mindazt, ami innen lentől zavaros és kusza.

Optimizmus nélkül, a filozófus végtelen türelmével és pártnélküliségével végzi Kornis Gyula korunk önvizsgálatát. Int a fogalnak alapos kutatására s arra eszmélünk, hogy egy-egy általános szó-címke mögött (kultúra, erkölcs, liberálizmus, művészet) sokrétű, bonyolult tartalmak rejtőznek, amik aligha vezethetők vissza egyszerű tényezők működésére. Rámutat a legnagyobbknak vélt értékek változó voltára: vallásos lelkület, szépség, egyszerűség után, amelyek a múltban egymást váltották fel, ma az értékrend-szer csúcspontjára mindjobban a gazdasági technika kerül. A Ma alatt azt a kort kell mindenben érteni, ami a világháború után köszöntött reánk: ez az esemény gyökeres, forradalmi változásokat hozott a kultúra valamennyi ágában csakúgy, mint az emberiségnek a kultúráról alkotott felfogásában. Ez utóbbiban a pesszimizmus uralkodott el s egyre többen hangoztatják, hogy a nemzetek közötti viszony alaphangját kizárólag az önző, vad és ösztönös érdekek adják meg, az összekötő erők az emberiség szellemében sokkalta csekélyebbek, semmint a szétválasztók. Az eszményi kép, ami a 18. század racionalisztikus optimizmusának tükrében mutatkozott, teljesen eltűnt és helyét a nietzschei „ragadozó állat” foglalta el. Ugy látszik, mintha a világháború utáni idők igazolták volna Vico-nak kétszázéves pesszimizmusát: „A népek, miután a barbárságból a civilizációra fölemelkedtek, újra a barbárságba süllyednek vissza, amely rosszabb az elsőnél.” Kornis szerint a Ma kora megmutatta, hogy a gonosznak a hatalma jóval nagyobb, mintsem hitték korábban, kételkedve kérdi: vajjon van-e a luciferi ember életének magasabbrendű értelme és a mai kor szellemét Spengler „Untergang des Abendlandes” művének apokaliptikus hangulatában gyökereztetni. Megingott a hit, a szellem, tudomány, művészet és jogrend egységében, megbomlott az összhang a külső élet és a belső lélek között s mindez együttvéve olyan nagyfokú sötétlítésre vezetett, amiből a kiutat ma hiába keressük. Kár-hoztatja a mai társadalom munkaszervező technikáját, mert ez vezetett az embernek lélektelen, személytelen, pusztán mennyiségszámba menő tárgyá változásához. Munkánkat elvégezzük, mert a gyomor és hideg kényszerít erre, de nem leljük örömlünket teljesítményeinkben: tudjuk, hogy mindenki helyettesíthető és senki sem pótolhatatlan abban a gépezetben, amely lelkünket zúzza össze és amelyet megállítani még életünk árán sem tudnánk. A lelki ernyedtség, melanchólia főoka a falanszter-rendszer laposra esztérgályozott munkaszervezése; ez az orosz szovjetvilágban már megvalósult, de a Nyugat is gyors léptekkel közeledik feléje. Itt emel szót Kornis örök ideálunk: az egyéni szabadság érdekében s nyomatékosan utal arra, hogy bensőséges, igazi kultúra csakis szabad egyéniségű emberben található talajra és továbbművelőre. Ettől az egyéni szabadságtól azonban mindjobban távolodik a közösségi életben tobzódó kor s az ellentétek, amelyek fennállanak egyéni szabadság és közösségi igények között, mindjobban kiéleződnek. Az államot az önvédelmi érdek, esetleg imperialisztikus hajlama világászerte arra kényszeríti, hogy mindent parancs útján, az egyéni szabadság kinyörtelen el-kobzásával szervezzon. Merevednek a eskémák s fogy az egyéni kezdeményezés hajtóereje, lendülete: laposodik a kor és benne a kultúra. A kultúra pusztja jólét-kultúrává satnyul, a tömeguralom pedig — bármely politikai indítékkal kerül is felszínre, — a maga tömegizlését üti rá a kor areculatára.

Esznek tekintetében korunk a nacionalizmust vetette felszínre s ez a nemzetközi kapcsolatok szükségképpen lazulását váltotta ki. Egyéni élet helyett nemzeti közösség, nyugalmi állapot helyett versengés és egymás fölé kerekedés vágya, ebből kifolyólag pedig az a tétel diadalmaskodott, hogy a látszat szerint a nemzeti kultúrák fejlődésének egyik rúgója éppen a hatalmat kiterjesztő háború, vagyis a fejlődés formája a nemzetenkénti küzdelem. Nagy kérdés itt, hogy miként egyeztethető össze a nemzeti kultúrák egyenes fejlődési vonala a világkultúra felsőbb egységével?

Ha az elmúlt század óriási alkotásai mellett szemlélődésre is ráért: erre a mi korunknak ideje nincs. Gyakorlati cselekvések sürgetése és sürgőssége adja a további impulzust a technikai szellem uralomrajutásához. Az élet gyorsuló mozgásba jött, nincs idő tisztázni az alapvető fogalmakat és a korszellem ziláltsága egyre fokozódik. A mi világunk nem a tiszta észnek a birodalma, amely nyugodtan és biztosan irányít, de a pusztá esztelenségé sem, amely csakis rombolna. Hinni kell abban, — írja *fejezete végén Kornis*, — hogy a világ mai legsúlyosabb szellemi válsága nyomán az ember ismét föl fog emelkedni, vissza fogja nyerni lelki egyensúlyát és a pesszimizmust felváltja a gondolkodóbbak körében az optimizmus tudatossága.

Mit várhatunk az egész szellemi areculat ilyen kóros elváltozása után az egyes vonások rajzolótól? A süllyedésében is javítani akaró erkölcsi érzék, a térszűkítésében is szárnyakat táró és ideálokat mutató vallásos léleklet, a szépség felé lényege szerint örökké törő művészet, zene és irodalom félelmes ellenfélre talál a *világnézetben*, a mai világ divatos fogalmában. Itt is zavar uralkodik, amelyből kiutat hasztalanul keres a magasabb eszményeket kereső emberi lélek. Tudomásul kell vennie, hogy minden kapcsolata, ami a külvilággal van, születése, hovatartozása és műveltsége szerint egyaránt beállított; egyetemes értékmérő híjján világnézeti harcok pergőtüzébe kerül s tömegjelszavak, tömeghangulatok alapján ítélnék felette. *Beteg korok jellemzője a világnézeti harc* — írja Halasy-Nagy József — s ma ilyen beteg időkben élünk.

*Esztétikai világnézete* volt az antik görögségnek: nem cselekedni akart a világgal, hanem gyönyörködni benne és megérteni. Kutatta a világot, de önmagát kívánta tökéletesíteni s ez az öntökéletesítési vágy adott a görög életnek nyugalmat és derűt, amit ma éppen azért becsülünk benne, mert a mi életünkben ez hiányzik leginkább.

Félt a világtól s nyugtalansága csillapítására a két ősforrásához, az Istenhez akart eljutni a középkori ember. *Világnézete tehát a vallásos emberé volt*; túl minden tapasztalaton, a valóság okfejtét kutatta. Metafizikát csinált és nem tapasztalati tudományt, a szemet becsukta, hogy Istent annál világosabban láthassa.

„Isten nem érdekel, messze van,” — mondta *Protagorasszal* a felvilágosodás embere és olyan világnézetet alakított ki magában, amely mindent csak a használhatóság szempontjából értékel. Ennek az embernek a tudománya a technikában csendül ki, a technikában, amely később leigázta és ma már személytelen tárggyá alacsonyította alkotóját. A fejlődésnek ez a harmadik szakasza vezetett el a mai szakadáshoz, de csírája megvolt abban

a pillanatban, amikor az ember az értelme és hite segítségével megérthető lét helyett túlságosan az e-világi oldal felé fordult s szépségkultusz, vagy észdicsőítés ürügye alatt elszakad a középkor vallásos eszméitől. Ragyogó dialektikával bizonyítja be *Halasy-Nagy József*, hogy a racionalista világnézet után szükségképpen el kellett következnie a liberál-kapitalizmusnak, aminthogy a mai totalitások felé való törekvés és az ehhez kapcsolódó kollektív és szociális világnézet is természetes folyománya az előző kornak.

A mai világnézet hirdetője és harcosa nem a korábbi idők individualista kutatója, hanem a *tömegember*. Ez tört be Európába a mult század egészségvédelmi intézkedései nyomán létrejött 450 milliós mai lakossággal. Az egész világot átfogó vállalatok, nagy gyárak üzemrendszere és a korunkban annyira divatos tömegmozgalmak ébresztik rá az egyént, hogy élete érdekében az árral kell úsznia: akit a tömeg partra dob, elpusztul. Ezért a mai ember világnézete át van itatva a közösségi és szociális motívumoktól; szociális mozgalmat, államot, egyházat kíván s gyűlölet ébred benne, ha csak hallja is ezt a két szót: individuális és szabadság. Nem szabadok a diktátorok sem: a tömeg vezetteti magát velük, de szétépti őket, ha csalódott bennük. Nem fontos, hogy egyesek mit gondolnak, inkább a „mindenki” véleménye mérvadó. Korunk egyik legkiválóbb filozófusa, *Ortega (A tömegek lázadása)* vázolja legelevenebben azokat a veszélyeket, amelyek a tömegember testileg mutatósabb, de szellemileg sokkalta hátrább áll, mint a mult századé. A mult iskolái a tömegeket csak az élet praktikus fogásaira tudták megtanítani, de lelki nevelésük nem sikerült; a tömegember nem lát túl a maga érdekein, a hagyományokat nem tiszteli, ezért kultúrája sincs. Mindenütt fellelhető egyik jellegzetes alakja, „az elégedett fiatalúr”. Ez az élet hercege óhajt lenni, fiatal erőtlől duzzad, de az öregeket semmibe sem veszi; a motorok iránt van fogékonysága, de az eszmék iránt nem. A kultúrát a fürdőszobában, öngyújtóban és a rádióban látja, de a szellemmel szemben, amely ezeket a praktikumokat létrehozta, teljesen értetlenül áll; szemtelenül felhasználja e javakat, de maga egy lépéssel előre nem viszi a meglévő kultúrát.

Ennek a világnézetnek a képviselője lényegében öli meg az ember igazi énjét, sőt elpusztítja a háromezeréves európai kultúra értékeit is, mert a kultúra kényes növény: fejlődik, vagy sorvad, de egyhelyben nem áll. A tömegember elől az értékes egyének visszahúzódnak; *Kayserling* egyenesen a gonosztevőknek az uralomrajutásáról ír. Egyre hangosabban követeli szórakozását; a sport éppúgy elveszti lelkét, mint ahogyan tömegművé silányul az irodalom is, ahol csak a példányszám dönt a siker felett.

Végül szóljunk a mai szellem filozófiájáról: az ú. n. *existenciális filozófiáról*. Itt az őselmény a félelem, a halál félelme s létünkhöz a semmibe hajítottság (*Geworfensein in Nichts*) tartozik. Nem tudjuk, honnan jöttünk, hová megyünk; — a lét határán mindenfelől az üresség, a Semmi mered elénk. S mi a rettegés, az aggodás alakjában éljük meg ezt a Semmit. A mai embert kétfelől a sötétség veszi körül s csak egy keskeny fénysáv hull útjára: a saját öntudatának fénye. Olyan, mint *Dürer* képén a *Lovag*, akit útján a Halál és az Ördög kísértenek, de ő mitse törődve velük, halad a cél felé, remélve még a reménytelent is: a diadalt a Halál és az Ördög felett.



Talán ez lesz az új ember, aki el mer indulni ebből az összeomló világból egy új világ felé.

Túlhosszúra nyúlt ez a vázlatos ismertetés is. Mégis úgy érezzük: ennyit a mai világ szellemi áramlatáról mindenkinek tudnia kell ahhoz, hogy *ismert* ellenséggel vegye fel a harcot s megpróbálja kialakítani a jobb jövő örök záloga, a gyermek lelkén keresztül azt a Holnapot, amit a Mult nemes hagyományainak tisztelete és a Jövő célkitűzései egyaránt parancsolólag írnak elő a mai magyar nevelő számára.

Dr. Aldobolyi Nagy Miklós.

**Ch. Bühler: Kind und Familie.** Untersuchung der Wechselbeziehungen des Kindes mit seiner Familie. (A gyermek és a család kölcsönös vonatkozásainak vizsgálata.) 1938. Jena. G. Fischer (VI+172 lap).

Bühler professzoréknak, a kiváló bécsi pszichológuspárnak, férjénél is nagyobb tudományos hírnévre szert tett női tagja, a Várkonyi Hildebrand szegedi egyetemi tanártól magyarra is lefordított világhírű művében (*Das Seelenleben des Jugendlichen*, 1925.), mely a serdülés jellemző sajátosságait írta le, már nagy sikerrel alkalmazta a naplók felhasználásának módszerét, vagyis a közvetlen források használatát, valamint a fejlődés-lélektani módszer is. Előttünk fekvő könyvében, melyet több szorgalmas női munkatársa közreműködésével adott ki, az adatgyűjtésnek, a teszt-vizsgálatnak hasonló vagy rokon módszerével dolgozik. 1931-ben indította meg a gyűjtést több hónapon át tartó pontos jegyzőkönyv-fölvétellel egyes családok körében a belső eseményekre vonatkozólag. E jegyzőkönyvek lehetővé tették, hogy a gyermek kölcsönös vonatkozásai a családtagokkal, s általában a gyermek életnyilvánulásai a családban a legapróbb részletekig menőleg követhetők, megfigyelhetők és föltárhatók legyenek. Ch. Bühlernek ez a könyve az első kiadvány ebből a gyűjtött anyagból. A megfigyelések 17 család körében folytak le. A sok szószерinti közléssel, számos táblázattal és grafikonnal kísért rengeteg anyagot, vagyis könyvét a módszeres eljárás bevezető ismertetése után két főrésze osztja. Egyik a szülők és gyermekek kölcsönös viszonyára, a másik a testvérek egymásközi viszonyára vonatkozik. Az előbbi részben a kapcsolatok összes lehetőségeit és kategóriáit osztályozza s bőséges statisztikai adatok és táblázatok igénybevételel vonja le belőlük a lélektani és pedagógiai tanulságokat, ami főképen a gyermek néhány fontos életproblémájának (iskola, érdeklődési kör, játék, stb.) megvilágításában nyilvánul. Ugyanezen főrészben 6 családnak életét veszi részletes vizsgálat alá a mindennapi élet számos apró eseménye közben előálló helyzeteknek, szándékoknak megfigyelése, ezekre vonatkozó beszélgetéseknek, nyilatkozatoknak jegyzőkönyvileg megörökített anyaga alapján és a gyermek fejlődésére vonatkozó többféle helyzet-típust állapít meg: 1. A gyermek, *mint gyermek*, középpontja a család érdeklődésének. 2. A gyermek, *mint a nevelés tárgya* válik a család érdeklődésének középpontjává. 3. *A család társadalmi élete*, az együttélés összhangja a családi élet lényege; ez áll az érdeklődés középpontjában, nem a gyermek. 4. *A háztartás gépiessége*, a külső rend a családi élet középpontja. Végül 5. a családi érdeklődés középpontja *az életharc* maga, mely esetben a gyermek világának helyére teljes mértékben a felnőtt

tek világa lépett. A könyv második főrésze a testvérek egymáshoz való viszonyát dolgozza föl az előbbihez hasonló módszerrel, sok testvér között, különösen 6 testvérpár s köztük két ikertestvérpár életének részletes megfigyelésével. A második rész összefoglalásában egyebek közt főleg az érzelmi, értelmi, alaki struktúrák vizsgálata jut tételszerű megállapításokban kifejezésre.

Ch. Bühler könyve tanulságainál fogva nagy figyelmet érdemel, de nem könnyű olvasmány.

*Gyulai Agost dr.*

**Hildegard Hetzer: Mütterlichkeit.** Psychologische Untersuchung der Grundformen mütterlicher Haltung. (Anyaság.) Leipzig, 1938. S. Hirzel (59 l.).

Az előttünk levő könyv alcíme szerint lélektani vizsgálódásokat tartalmaz az anyai magatartás alapformái, típusai fölött. Bizonyítani kívánja az anya pótolhatatlanságát a gyermekre és a gyermek szükségességét az anyára nézve. Azokat a formákat rajzolja meg, melyekben az anyaság a magatartásban és cselekvésben nyilvánul és megvalósul. A fejtegetések alapján anyák között sok éven át szerzett tapasztalatok összefoglalása szolgál. Ez az összefoglalás 350 anya írásba foglalt sorstörténetének adataiból meríti az élet valóságát. Az adatok nemcsak kérdőívek kidolgozása, vagy tetszerű megfigyelések följegyzése alapján kerültek együvé, hanem kivétel nélkül valamennyit a szerző és munkatársai élték át, hacsak rövid ideig is, a megfigyelt anyákkal, nem mint rideg megfigyelők, hanem mint óvónők, gyermekgondozók, tanítók, barátok, szomszédok, vagy az élet egyéb alakulásaiban. Mikor az anyaságra vonatkozó vizsgálatok a szerző részéről megindultak, főcéljuk az volt, hogy megcáfolják azt a mindinkább lábrakapó felfogást, mely szerint az anyai szeretet jelentéktelen tényező a nevelésben s mely világosan érvényre jutott az anya és a gyermek közti viszony gyakorlati megítélésében és értékelésében. E cáfolatnak szükségessége ma már megszűnt a szerző hazájában. Németországban az anyaság fontossága teljes mértékben el van ismerve s így a szerző vizsgálódásai inkább azt a célt szolgálják, hogy előmozdítsák a német népnél az anyaságban rejlő hatalmas népi erőt. A könyv egyes fejezetei sorra tárgyalják az anyai ápolásnak a gyermekre nézve pótolhatatlanságát, az anyai magatartás négy alapformáját, vagyis a rendezett lelki világú, a zürzaváros, a közömbös és az ösztönös anyát, az anyai magatartás lényegét, az anyai teljesítményeket, a soha nem ébredő, hiányzó anyai érzés természetellenességét, végül pedig a gyermek pótolhatatlanságát az anyára nézve. H. Hetzer fejtegetései érdekes adalékokat szolgáltatnak a családi nevelésnek manapság oly jelentőssé vált problémájához.

*Gyulai Agost dr.*

**Dr. Reinhold Lotze: Zwillinge.** Einführung in die Zwillingsforschung. (Ikrek. Bevezetés az ikerkutatásba.) Oehringen, 1938. F. Rau (176 lap, 111 képpel.).

Pedagógiai szempontból sem érdektelen, sőt rendkívül lebilincselő problémája az embertannak az ikerképződés. Közvetlenül és szemléletesen elve-

zet az „élet“ alapvető kérdéseihez. Az ikerkérdés vizsgálata az utóbbi évtizedben az emberi átöröklés legeredményesebb és legmegbízhatóbb vizsgálati módszerévé fejlődött. Annál a nagy és széleskörű érdeklődésnél fogva, mely ennek alapján az ikerproblémával fölmerülő minden kérdéssel szemben tapasztalható, tulajdonképpen csodálatos; hogy az egész ikerkutatásnak, biológiai alapjainak, módszerének és eredményeinek a szélesebbkörű olvasóközönségnek szánt, közérthető feldolgozása mindaddig hiányzott. Szerzőnk könyvé ezt a hiányt törekszik pótolni. Megkísérli az ikerkutatás minden lényeges kérdését megvilágítani anélkül, hogy a részletes kutatás minden eredményét felsorolni akarná. Fejtegetései ily módon első bevezetésül szolgálnak az emberi átöröklés kutatásának e nevezetes fejezetébe mindenki számára, aki foglalkozni óhajt vele, tehát orvosok, öröklési biológiával foglalkozó természettudósok és pedagógusok részére. Szakszerűsége mellett gondja van arra is, hogy az ikerprobléma általános emberi jelentőségének is figyelmet szenteljen s azért a szűkebb értelemben vett nagyközönséghez, a műveltekhez is fordul könyvével. Az ikrek természete adja a legmeggyőzőbb bizonyítékokat arra, hogy mily hatalmas az átöröklés s ezzel voltaképpen érintve van az örök emberinek minden kérdése. A könyv fejtegetései nem igényelnek előzetesen különösebb szakismereteket, bőséges és sokoldalú képanyaga külön is emeli a mű értékét. A biológiai készültség nélküli olvasó is könnyen követheti a szerző gondolatmenetét, melynek főbb szakaszai, a részletfejezetek sok érdekes témájának mellőzésével a következők: az ikerképződés biológiája, az ikerkutatás módszerének jelentősége az emberi átöröklés vizsgálatában, az ikerkutatás általános kérdései, a speciális ikerkutatás eredményei testi és lelki tulajdonságok szempontjából, az ikrek a költészetben, az ikerkutatás egyetemes jelentősége. A gazdag anyagot a kérdés irodalmának bő bibliográfiája és igen hasznos név- és tárgymutató követi. Mindent összevéve, R. Lotze könyve nagyon érdekes és tanulságos olvasmány.

*Gyulai Agost dr.*

**Maria Messinger: Das Kind, seine Welt und seine Beschäftigung.** (A gyermek, világa és foglalkozása.) Wien—Leipzig, 1938. Deutscher Verlag für Jugend und Volk. (229 lap.)

Az előttünk fekvő könyv jellegéje: „Vezetni kell, nem korlátozni!“ A gyermek helyes fejlődésének ez a titka szerzőnk szerint. Erre óhajt tanítani, anélkül, hogy tankönyv volna. Az élet gyakorlatából jött létre és annak szolgálatára is van szánva. Kiáltó szózat szeretne lenni, mely azt mondja: „Jer, kísérel meg úgy cselekedni, ahogy mondom. Talán megtetszik tanácsom s a munka, melyet e tanács nyomán végzel, sikerülni fog!“ A szerző önérzetét az táplálja, hogy mint anyának a magánóvoda tulajdonosának, módjában volt a gyermeki lélek nyilvánulásaiban teljesen elmélyedni, s ezért érez hivatást arra, hogy tapasztalatait leírja, segítségére óhajtván lenni az anyáknak, nevelőnőknek és hivatásos óvónőknek. Olyan összefoglaló enciklopédiáját nyújtja hát a gyermekkor első éveire vonatkozó gyakorlati nevelői ismereteknek, aminő eddig alig volt az irodalomban. Szól a gyermek szabad játékaikról, régi népies anyagot dolgoz föl a családi kör és az óvoda részére, főleg Karinthyában szokásos dalos játékokat. Általában foglalkozik a dal

szeropével a kis gyermek életében és az óvodában. Közli a kisgyermek gimnasztikai gyakorlataira, a helyes öltözködésre, a tornateremre és tornaterre vonatkozó tudnivalókat. Nagy gondot fordít az érzékek nevelésének kérdéseire. Ez különösen részletes fejtegetés. Majd rátér a gyermeket környező világnak, mint legszebb képeskönyvnek szerepére. Itt előkerül a kert, az állat- és növényvilág. Bár szerzőnk panaszkodik, hogy térszűke miatt nem lehetett eléggé behatóan szólnia, mégis igen részletesen tárgyalja a beszéd gondozását az első gyermekkorban. S talán még ennél is nagyobb gond és tárgyszeretet jellemzi fejtegetéseit a kisgyermek alkotó munkája elveinek, gyakorlatának, lehetőségeinek és eredményeinek ismertetésénél. A szín, a ritmus, a hang szerepe az óvodában, az ünnepek megülvése, az önállóságra nevelés, az óvodai munka sorrendje, a család és az óvoda közti kapcsolat vizsgálata, Isten a kisgyermek életében, — mindmegannyi külön érdekes fejezet az anyagban rendkívül gazdag, gondolatkeltő, jeles kézikönyvben. Nagyon hasznos olvasmánya lehet mindenkinek, ki a csecsemőkort követő első gyermekkor lélektanával foglalkozni óhajtt

Gyulai Agost dr.

**Rochrachet Hubert: Karakterológia. A harmadik német kiadást fordította és magyar vonatkozásokkal kiegészítette: Szöllőssy Győző.** Novák Rudolf és Társa Tudományos Könyvkiadóvállalat, Budapest 1939. 80, 192 l. Ára 3.60 P.

A karakterológia vagy jellemtan fiatal, de nagy reményekre jogosító tudomány. Feladata, hogy az embereket testi-lelki mivoltuk szerint lelkiismeretes tudományos kutatások és gyakorlati kísérletek segítségével sajátos, határozott, egymástól élesen elhatárolt jellemtípusokba sorozza. A karakterológia jelentősége mind az egyén, mind a társadalom számára szembeeszkő, mégis nélkülözük az idevágó kérdéseket rendszeresen összefoglaló művet, mely e nagyjelentőségű tudomány alapjait világosan és élvezetesen feltárja. Ezen a hiányon segített Szöllőssy Győző honvéd-főtörzsorvos, a neves insbrucki pszichológus kitűnő művének lefordításával és magyar vonatkozásokkal való kiegészítésével.

A könyv három szerkezeti egységre tagolható.

Bevezető résznek tekinthető *A tudományos karakterkutatás általános alapelvei* (5—15. l.) című fejezet, mely a lélektan és a jellemtudomány viszonyával, a karakterológia fogalmával, feladatával és módszerével, a test és lélek kapcsolatával foglalkozik. A lélektan hosszú időn át elhanyagolta ezeket a kérdéseket, különösen a természettudományi lélektan („lélektan lélek nélkül“) nem kedvezett a jellemkutatásnak, de az újabb lélektannak fontos fejezetévé vált, sőt rendkívül termékenyítőleg hatott a korszerű lélektani szemlélet kialakulására, mert az „egész“, a „szerkezet“, a „struktúra“ hangsúlyozásával újabb és újabb tanulságos eredményekhez vezetett. A karakterológia nem lát a lélek életében elszigetelt elemeket, az embereket „összszemélyiségük“ szerint vizsgálja és osztályozza, a testalkat és jellem szoros kapcsolatát hirdelve. A lelki élet működése az emberi testtől s a test szerveinek állapotától függ; egyetlen önálló, a testtől független lelki jelenséget sem lehet kimutatni —, vallja a jellemtan.

A második rész a karakterrendszerek plasztikus összefoglalását nyújtja. *A természettudományos alapú karakterrendszerek* (16—53. l.) című fejezet *Kretschmer* tanait (a leptoson, atletikus és piknikus típus), s a vele kapcsolatos kutatásokat, így *Ranschburg* vizsgálatait tárgyalja. *A Kísérleti típuslélektan* (57—70. l.) című fejezet *Kretschmer* tanának kiegészítését ismerteti, *A Jaensch Erich típusana* (71—87. l.) című fejezet a legalaposabban kidolgozott tipológia világos összefoglalása (az integrált és desintegrált alformájú sajátzerűségek, s ezekből a betűszimbólumokkal megjelölt alformák levezetése). Az *Egyéb orvosi-biológiai karakterrendszerek* (88—92. l.) című fejezet *Jung*, *Ewald* és *Pfahler* típusait közli. Az utóbbi az „alapfunkciók” (a figyelem, a perseveratio, az érzelmi beállítódás és a vitális energia) fogalmával vonta magára a pszichológusok figyelmét, és jelentékeny mértékben hozzájárult az öröklés elméleti alapvetéséhez. *Az experimentális típusdiagnosztika értéke és megbízhatósága* (93—100. l.) című fejezet így foglalja össze az idevonatkozó kísérletezés lehetőségét és jelentőségét: „a típus meghatározása biztosan elérhető, ezzel azonban semmikép sem nyertünk tökéletes leírást az egyes megvizsgált ember jelleméről, hanem csak körülírt vázolatot az illetőnek általános lényegsajátzerűségéről.” *A Filozófiaiilag megalapozott karakterrendszerek* (101—117. l.) című fejezet a neves jellemkutató és grafológus, *Klages*, valamint a modern lélektan vezetőegyenisége, *Spranger* tipustanáról tájékoztat. Az előbbi a jellemet öt zónából építi fel; ezek: a anyag, a szerkezet, a módozat, a felépítettség és a magatartás. Az utóbbi a nálunk is jól ismert ideáltípusokat állapította meg. ezek: az elméleti, a gazdasági, az esztétikai, a szociális, a politikus vagy hatalmi és a vallásos ember típusát. *A természettudományi és bölcséleti jellemtan rendszerek közötti vonatkozások* (118—125. l.) című fejezet az ellentétes rendszerek összeegyeztetésén fáradozik, és *Nosztopi* erkölcsi jellemtanát ismerteti (a józan ember vagy nyárspolgár, a könnyen törekvő ember, a mély lélek, a gyakorlati ideálista).

A harmadik részbe a jellemtan lehetőségéről, irányító tényezőiről, a gyakorlati jelentőségéről szóló fejezetek sorolhatók: *A karakter felépítettsége; Jellem és átöröklés; Karakter és nemiség; Jellem és környezet; Jellem és nevelés; Jellem és sors; Az egyéni világ* (126—177. l.).

A *Függelék* az öndiagnózisra szolgáló kérdőíveket tartalmazza (178—183. l.).

A filmszerű érdekességgel és drámaisággal pergő fejezetek valóságos csodákat lepleznek le, élesen bevilágítva az emberi cselekedetek, szenvedélyek és tragédiák hajtóerőibe és okaiba. A hézagpótló mű a gyakorlati emberismeret érdekfeszítő alapvetése.

Szántó Lőrinc.

**Erdődi József: Épülő ország. (Finnország).** Szeged, 1939. Kis, 160 old. Magyar Téka kiadása.

*Erdődi* nem azok számára írta a könyvét, akik Finnországot töviről-hegyire meg akarják ismerni. Nem is a szakemberek részére szánt munka ez, — szerző a magyar ifjúságnak ajánlja könyvét —, mégis úgy éreztük, hogy a kis könyv elolvasása után élményszerű vonásokkal gazdagodtak is.

mereteink Finnországról, a kedves testvérnép hazájáról. Ez annak köszönhető, hogy szerző nem annyira a szigorúan mért rendszeres megfigyelések, vagy körültekintő forráskeresés, tanulmányozás alapján dolgozott (bár az idevágó magyar-, finn-, német-, francianyelvű irodalomból néhányat felsorol), mint inkább a személyes tapasztalatok, a közvetlen érintkezés valószínű benyomásokban gazdag élményeinek nyomán könnyű és a finn nép életének minden megnyilatkozására kiterjedő olvasmányt adott. Ezek szerint nem is várhatjuk, hogy egy ország, vagy tájismertetésben megkövetelt teljesség, következetesség, egységesítő összefoglalás, vagy a földrajzi szempontok rendszerező ereje és követelményei tekintetében elégtessen ki a mű olvasása. Írójának, — ki a finnugor nyelvészettel foglalkozik, — nem is volt ez a szándéka. De mindaz, amit a nép lelkével és esetleges földrajzi viszonyokkal kapcsolatos szokásokról, ünnepekről, továbbá a rövid nyár előszerű élvezéséről, az egészségről és a tisztaságról, — mely annyira jellemzője a finn népnek —, a fürdőzésről, étkezésről, a finnek becsületességéről, a nyelvről és az országot a mostoha körülmények között is szorgalmas munkaszeretettel fenntartó tevékenységről, a nemzeti termelés irányairól és nagyságáról, valamint néhány városról ír több statisztikai igazolással és néhány apró élménnyel átszőve, alkalmas arra, hogy a magunk és ifjúságunk vonzódását növelje a testvérnép iránt. A közölt 42 fénykép legtöbbször nagyon jellemző és szemléltetésre is használható.

Udvarhelyi Károly.

## KÜLFÖLDI TANÍTÁSI MOZGALMAK.

(Külföldi folyóiratok nyomán.)

**1. Románia tanügyi rendeleteiből.** A román közoktatásügyi miniszter a folyó tanév elején, az iskolarendszer minden részét érintő fontos rendeleteket bocsátott ki.

Az *elemi iskolai törvény* 7-ik szakaszára hivatkozva elrendeli, hogy azokban a községekben, ahol jelentős számú magyar lakosság él és megvan az iskolaköteles gyermekek törvényes létszáma, magyar tannyelvű állami iskola, illetve állami magyar iskolatagozat állítható fel. Az iskolaköteles gyermekek szülei maguk állapítják meg, hogy melyik iskolába óhajtják járatni gyermekeiket, de tiszteletben kell tartani a vonatkozó törvény intézkedéseit, valamint a *tanuló etnikai eredetének megállapítására vonatkozó elveket*. Ez az utolsó mondat kissé gyanússá teszi ugyan az intézkedést, mégis nagy jelentőségű lehet a magyarságra nézve. 1920—21. tanévben 50.320 iskolaköteles román. kat. gyermek közül 32.286 gyermek tanult a magyar hitfelekezeti iskolákban, tehát az összes iskolaköteles gyermekek 66%-a. A folyó tanévben 48.621 tanköteles román. kat. gyermek közül csak 14.650 járt magyar iskolába és így a magyar gyermekek 76%-a a tanult román tannyelvű állami iskolákban. Ezeknek nagyobb része az új rendelkezés folytán talán magyar tanításhoz jut.

A rendelet a népiskola felső osztályainak kifejezetten gyakorlati irányt szab. A vidék szükséglete szerint a népiskola V., VI. és VII. osztályai mező-



gazdasági, ipari, háztartási, vagy kereskedelmi oktatást nyújtanak. Az iskola tanterve ennek az elgondolásnak megfelelően változik meg. Egyébként a tanítás minden fókán nagyobb gondot fordítanak az egészségtan tanítására.

A népiskolai tanító 35 évi szolgálat után, vagy a betöltött 57-ik életév után hivatalból nyugdíjazható.

A miniszteri rendeletnek ez a része megállapítja az országban fenn tartható tanítóképzők számát. Összesen meghagynak 25 tanító- és 19 tanítónő-képzőt. A többi vagy megszűnik, vagy átalakul más gyakorlati iskolává.

A középiskoláknál a rendelet megállapítja a líceumok és gimnáziumok számát. Az egész országban 97 fiú- és 49 leánylíceum, 43 fiú- és 42 leánygimnázium maradhat meg. A többi iskola vagy megszűnik, vagy átalakul kereskedelmi, ipari, vagy mezőgazdasági szakiskolává. A megszűnt iskolák tanárait más iskolákhoz helyezik át. Az egy-egy osztályba fölvehető tanulók számát az alsó tagozatban 50-ben, a felső tagozatban 40-ben állapítja meg a rendelet.

Az érettségi vizsgáról rendelkező törvényre való hivatkozással elrendeli a miniszter, hogy a kisebbségi jelöltek az érettségi vizsgán a tudományos tárgyakból anyanyelvükön vizsgázhatnak. A filozófiából szintén az illető kisebbségi iskola tanítási nyelvén tehető le a vizsga.

A miniszter kilátásba helyezi, hogy külön törvénnyel fogja szabályozni a hitvallásos és magániskolák tanárjelöltjeinek képesítési vizsgáját, nemzeti-ségükre való tekintet nélkül. A magyar kisebbség ettől a kilátásba helyezett törvénytől reméli, hogy az ú. n. kapacitásvizsga által teremtett méltánytalanságok is megszűnnek, sőt remélik azt is, hogy külön bizottság előtt tehetnek majd képesítővizsgát, úgy mint a száz tanárok, akiknek ezt a kedvezményt a Goga-kormány biztosította.

A kapacitásvizsga a kisebbségi tanárok véglegesítő államvizsgája. Eredetileg az üresedésben lévő állami tanszékek betöltésének versenyvizsgája volt. Később tették a vizsgát kötelezővé a felekezeti kisebbségi iskolák tanáraira is, amely nélkül ezentúl tanárt nem lehetett véglegesíteni. A véglegesítő vizsgának ez a módja súlyos hatással volt a kisebbségi iskolák nyilvánossági jogának fenntartására is. A magánoktatási törvény szerint az iskola a nyilvánossági jogot csak akkor biztosíthatja, ha az alsó tagozatban kettő, a felső tagozatban négy ilyen vizsgával rendelkező tanár tanít. Hogy pedig ez a vizsga mit jelent, arra nézve jellemző, hogy 1937-ben Jassiban a vizsgán azok a kisebbségi jelöltek, akik nemzeti tárgyakból jelentkeztek, már az írásbelin mind elbuktak. Főként ez az oka azután annak, hogy a társadalom nagy elbizonytatlanságával fenntartott magyar kisebbségi középiskolák nem tudják megszerezni a nyilvánossági jogot, ami végül is teljesen elsorvasztja ezeket az intézményeket.

1920—21. tanévben 23 katolikus magyar tannyelvű polgári iskola működött, amelyekbe 3526 tanuló járt, ugyanakkor hét katolikus főgimnáziumba 2346 tanuló iratkozott be. A folyó tanévben a főgimnáziumokba már csak 1460, a régi polgári iskolákból megmaradt 11 leányiskolában pedig 1574 gyermek tanult.

Ugyanez a sorsa a református középiskoláknak is. 1921-ben 33 református középiskola működött, ma ez a szám 13-ra csökkent, de ezek nagyobb

része is nyilvánossági jog nélkül tanít. Így pl. a *szatmári és nagyváradí magyar középiskoláknak sincs nyilvánossági joguk.*

A miniszter által megígért új középiskolai törvénytől várják ezen sárelmek orvoslását.

A rendelet intézkedik, hogy az egyházi középiskolák tanárjelöltjeinek pedagógiai gyakorlata ezentúl két évig tart. Az első évben a tanárképző mellett működő gyakorló iskolákhoz, vagy állami középiskolákhoz osztják be őket, míg a második évben valamelyik hitvallású középiskolának a minisztérium által kijelölt tanára mellett kötelesek gyakorlatot folytatni. Ugyanez a rendelet a tanárképzőkben a helyek 20%-át biztosítja a kisebbségi jelentkezők részére.

A tanárvizsgát tett középiskolai tanárokat oklevelük menősitése szerint jegyzékbe foglalják, kinevezésük ebben a sorrendben történik.

A középiskolai tanár 35 évi szolgálat, vagy a betöltött 60 éves kor után hivatalból nyugdíjazható.

A *főiskoláknál* a rendelet szigorú rendelkezéseket tartalmaz a hallgatókra vonatkozólag. A hallgatók szigorúan ellenőrizendők, hogy az előadásokat pontosan látogassák, szemináriumokon és gyakorlatokon tetteleg részt vegyenek. Kötelesek a vizsgálatokat az előírt időben lerakni. Aki egymás után következő két év folyamán az egy évre kitűzött vizsgákat le nem teszi, azt törlik az egyetem hallgatói közül.

A főiskolai tanár 35 évi szolgálat után, vagy a betöltött 65 éves korban hivatalból nyugdíjazható.

#### *Statisztikai Tudósttő (Stud).*

**2. A munkaszolgálat, mint nevelő eszköz.** A munkaszolgálatról, amely sok államban a munkára nevelésnek egyik leghathatósabb eszköze, szép könyv jelent meg a svájci könyvpiacón „*Arbeitsdienst in 13 Staaten*“ címen, kiadja a „*Schweizer Zentralstelle für freiwilligen Arbeitsdienst, Zürich*“. A könyv a munkaszolgálat tárgyában Svájcban tartott II. Nemzetközi Kongresszus jelentéseit és előadásait tartalmazza. A szereplő 13 állam között van Magyarország is.

A munkaszolgálat eredetileg tisztán szociális célokat szolgált és főképen főiskolai hallgatók csoportjai kezdeményezték. A gazdasági krízis következtében új cél szolgálatába állították, amennyiben alkalmas eszköznek látszott a munkanélküliség csökkentésére. Kezdetben önkéntes volt a munkaszolgálat, később azonban egyes államokban kötelezővé tették minden iskolába nem járó ifjúra, sőt több helyen leányra is, itt nyert azután a munkaszolgálat fontos nevelői célokat is. Ez a hármas cél, a szociális, gazdasági és nevelői cél egymást váltja a különféle államokban, hol önkéntes, hol pedig kötelező munkaszolgálat keretében.

A munkaszolgálat nevelői jelentősége főképen abban mutatkozik, hogy a közös táborban folytatott egészséges életmód, összekötve értékes produktív munkával, a nevelői érték útfogóbb fogalmát adja. A tábori élet a fiatal embert arra készíteti, hogy saját képességeit felismerje és ez alapon jövő hivatására komoly tervet készíthet. A tábori élet minden megnyilvánulása a természetes nevelés szolgálatában áll. A résztvevők itt megtanulják saját



tapasztalatukból a szabályos életmód nagy értékét, megszoknak rendet, általános és személyes higiénéit. Az erdőben, mezőn való munka hozzáértő vezetők irányítása mellett alkalmat ad gyakorlati készségek elsajátítására. De alkalmat ad a hivatásra való nevelésre is, részben erre irányuló tanácsaival, tanításaival, részben a tapasztalatok nyújtásával. A szabad idő kitöltése, tábori újság kiadása, színelőadások, énekkarok, hangversenyek, különféle tanfolyamok mindig alkalmat nyújtanak nevelői ténykedésre.

*Bulgáriában* legrégibb a munkaszolgálat, már 1920-ban kötelezővé tették, hogy segítségével a háború utáni gazdasági életet rendes mederbe szorítsák és a termelést ismét megindítsák. Tehát elsősorban gazdasági célokat szolgál.

*Németországban* a munkaszolgálatot egy 1936-ban hozott törvény teszi kötelezővé. A kijelölt célok: 1. Mindkét nemű német fiatalság köteles népi munkájával is szolgálni. 2. A munkaszolgálat a német fiatalságot a nemzeti szocializmus szellemében a népközösségbe neveli, bennük a közimunkát megillető tiszteletet fejleszti. 3. A munkaszolgálat közérdekű munkák végzésére van rendelve.

*Angliában* a mozgalom még egészen új. Főképen a gazdasági válság következtében beállott nagy munkanélküliség, de főként a fiatalok munkanélküliségének sorsa irányította az illetékesek figyelmét a munkaszolgálatra. Így azután sokféle formája keletkezett, de valamennyit két főcsoportba lehet összefoglalni: 1. Férfi munkanélküliek átképzése, 2. fiatalok munkanélküliek foglalkoztatása, tanítása, erkölcsi, szellemi és testi épségük fenntartására való nevelés. A munkaszolgálat Angliában általában önkéntes jellegű.

*Hollandiában* szintén a munkanélküliek nagy tömege tett szükségessé különféle intézkedéseket, amelyek ha nem is fedik teljesen a munkaszolgálat fogalmát, mégis ide sorozhatók. Különösen a fiatalok munkanélküliségét akarták a semmittevésből eredő erkölcsi züllesztől menteni. Kezdetben különféle szakkurzusokat szerveztek, ahol a fiatalkorúakat foglalkoztatták. Később ezeket a kurzusokat jól felszerelt műhelyekkel látták el, ahol szakértő mester vezetése mellett rendszeres munka folyt. 1935. óta a munkanélküli fiatalkorúakat munkatáborokba gyűjtik össze, ahol foglalkoztatják őket, hogy a henyélésből keletkező munkakerüléstől megmentsék és rendszeres munkához szoktassák.

*Japánban* kétféle munkatábor létezik: 1. földművesek részére és 2. városi munkanélküliek részére. Japán mezőgazdasága az utolsó öt év gazdasági krízisében sokat szenvedett. A kormány mindent elkövet, hogy a földműveseket nyomorúságos helyzetükből kimentse. Eközben szükségesnek mutatkozott, hogy a mezőgazdasági nevelést, a falura való tekintettel, reformálják. Habár Japánnak 300 mezőgazdasági szakiskolája és 13.000 olyan iskolája van, amelyek bizonyos vonatkozásban vannak a mezőgazdasági neveléssel, mégis azt tapasztalták, hogy ezek az intézmények nem szolgálják a falu tényleges szükségletét. A tanulók, akik ezeket az intézeteket elvégezték, csak a legkritikább esetben mentek vissza falujukba, hanem a városokban kerestek megélhetési lehetőséget. Ezért 1934-ben mezőgazdasági kiképző táborokat létesítettek azzal a céllal, hogy a falusi fiatalságnak megfelelő szakképzést nyújtson, de bennük a földhöz való ragaszkodást is fejlesszék. Ezekben a táborokban 1–2 évig olyan kiképzésben részesülnek a kiválogatott

falusi fiatalok, hogy azután falujukba visszatérve, ott mintaképül szolgálhatnak. A cél elérése végett mindenekelőtt céltudatos nevelésről kellett gondoskodni, ami a régi mezőgazdasági szakiskolákban hiányzott, itt azonban a legfontosabb elemet képezi. Minden táborhoz 50 ha föld tartozik.

Az elért eredmények teljesen kielégítik a táborokhoz fűzött várakozást. Az idő elteltével a résztvevők visszakerültek falujukba, ahol teljesen a gazdálkodásnak élnek és a többire is igen jó hatással vannak.

A városi munkanélküliek részére minden nagyobb város környékén van tábor, ahol megfelelő átképzésben részesülnek.

*Lengyelországban* a fiatalok munkanélküliek gondozására egy külön szociális és magánjellegű szervezetet létesítettek. Ennek a feladata volt a fiatalság foglalkoztatása erre a célra felállított táborokban, az ifjúság erkölcsi nevelése, előkészítése a katonai szolgálatra, testi nevelés. A táborokat jól felszerelt műhelyekkel látták el, ahol elsőrendű mesterek vezetése mellett a leányok ruhát és fehérneműt varrnak, a fiúk pedig asztalos, lakatos, cipész és szabó műhelyekben foglalkoztatnak. A műhelyek első sorban a tábor szükségletét látják el, de végeznek első sorban közérdekű munkákat. Vannak ezeken kívül mezőgazdasági táborok is.

1936. óta a táborok katonai vezetés alatt vannak és a honvédelmi minisztérium alá tartoznak. Fiúk és leányok egyaránt két évig tartózkodnak a táborban. A főgondot a nevelésre fordítják. A leányokat előkészítik, hogy megélhetésükről maguk is gondoskodni tudjanak. Megtanítják őket a háztartás minden részére, megtanulnak ruhát és fehérneműt varrni. Ezekén kívül elméleti oktatásban is részesülnek és testi fejlesztésükről gondoskodnak. A fiúknak is módot adnak különféle mesterség alapos elsajátítására, ezenkívül tanítják őket írni-olvasni, de gondoskodnak magasabb elméleti kurzusokról is. A tanítás olvastatás és beszélgetés útján történik. Az olvasásra nagy gondot fordítanak és bőséges könyvtárak állanak rendelkezésre, amelyek népszerű tudományos és szépirodalmi könyveket tartalmaznak. Szorgalmasan olvassák a napilapokat is és ezek tartalmát a szabad idejükben megbeszélik. A táborok „Junak” (így hívják a táborban lévő ifjúságot) címen ifjúsági lapot adnak ki. A nevelők tájékoztatására havi folyóirat jelenik meg.

*Románia.* 1937-ben hozott törvény kötelez minden 18–21 éves román ifjút a munkaszolgálatban való részvételre. A törvény értelmében a munkaszolgálat célja: 1. a különféle néprótegek között a szolidaritás érzését fejleszteni; 2. a kézimunka iránt tiszteletet ébreszteni; 3. az ifjúság nevelését jól megszervezett és az országnak hasznos munkáltatással tökéletesíteni. A szervezet a katonai szolgálatot előkészítő neveléshez kapcsolódik. Évenként 60 napra kötelező fölváltva a tavaszi és őszi hónapokban, tanulók a nagy szünidő két hónapjában. Munkaidő naponként 6–7 óra, ezenkívül 2–3 óra erkölcsi nevelés, testgyakorlat, játék, énekkar, stb.

*Svédországban* önkéntes munkaszolgálat van. A fiatalok munkaszolgálatára össze van kötve valamely élethivatásra való előkészítéssel. A munkaidő napi 8 óra, amiből 2 óra elméleti oktatás, torna és sport.

*Svájcban* főként főiskolai hallgatók munkacsoportjai léteznek azzal a

céllal, hogy az egész évi szellemi munkát testi munka váltsa föl. Főképen szegény hegyi községeknek dolgoznak.

*Magyarországon* szintén egyetemi és főiskolai hallgatók nyári foglalkoztatója. Közérdekű munkákat végeznek. Az első munkacsoportokat a Turul diákszövetség állította össze 1935-ben. 1937-ben a 4400/1937. számú vallás- és közoktatásügyi miniszteri rendelet rendezte egységesen ezt a munkaszolgálatot. A szervezet megjelent a Budapesti Közlöny 1937. évi 99. számában.

*Arbeitsdienst in 13 Staaten.*

**3. A középiskolai tanárképzés és képesítés Németországban.** A német birodalmi nevelésügyi miniszter a folyó tanévben léptette életbe a középiskolai tanárok képzése és képesítése tárgyában több részletben kiadott rendelkezéseket. E rendelkezések folytán a német középiskolai tanárképzésnek és képesítésnek a következő menete van:

A) *Minden tanárjelölt, mielőtt egyetemi tanulmányait megkezdi, köteles két szemesztert egy tanítóképző főiskolán tölteni*, ahol az elemi iskolai tanítójelöltekkel közös kiképzésben részesül. Az intézkedés célja: a) minden fokú iskola tanítóját közös politikai világszemléletre akarják nevelni; b) itt állapítják meg a nevelői hivatásra való alkalmasságot; c) a tanulási gyakorlatra is itt kapja a jelölt az első bevezetést: tanításokon való hospitálással, tanítási kísérletezéssel, (többek között többhetes gyakorlat egy ki-jelölt népiskolában), metodikai előadások és gyakorlatok a népiskolai tanítás keretében.

A középiskolai tanárjelölt ezenkívül köteles azon tárgyak egyikével behatóan foglalkozni, amiből középiskolára képesítést óhajt szerezni. A tanítóképző főiskolákon ecélből megfelelő előadásokról gondoskodás történik. Így pl. a mennyiség- és természettudományokból:

*Matematikából:* bevezetés a felsőbb matematikába; gyakorlatok az ábrázoló mértanhoz; bevezetés a matematika történetébe.

*Fizika és kémiából:* bevezetés az exakt természettudományok módszereibe; kísérleti előadások és gyakorlatok; bevezetés az exakt természettudományok történetébe.

*Biológiából:* bevezetés a hazai állat- és növényvilág ismeretébe; gyakorlatok a hazai állatok és növények meghatározásában; bevezetés a biológia történetébe.

A tanítóképző főiskolán eltöltött második szemeszter végén a jelölt bizonyítványt kap, amelyben osztályozzák nevelői hivatásra való alkalmasságát, valamint választott szaktárgyában való teljesítményét. *Ha az alkalmasságra vonatkozó ítélet kedvezően a jelöltre nézve, tanulmányait azért folytathatja az egyetemen, de középiskolai tanárvizsgára nem jelentkezhetik.*

B) A tanítóképző főiskolán eltöltött két szemeszter után következik a *legalább három éves egyetemi tanulmány*. A jelöltnek három tárgyat kell választania, amelyekből majd vizsgát kell tennie. Ezek közül az egyik fő-tárgy, a másik kettő melléktárgy. A három tárgynak anyagban, de lehetőleg módszerben is rokonnak kell lenni. A főtárgyból megköveteli a szabályzat, hogy a tárgy minden jelentékeny területén olyan széleskörű és alapos ismeretekkel rendelkezék, hogy önálló kutatásra is képes legyen. A mellék-

tárgyakból a középiskolai anyagot oly mértékben kell tudni, hogy az a középiskola felső osztályaiban való tanításra is képessé tegye.

Főtárgyak lehetnek a mennyiség- és természettudományi csoporton: tiszta matematika, alkalmazott matematika, biológia, fizika, kémia. Mellék-tárgyak lehetnek a felsoroltakon kívül népisme, őstörténet és fajismeret.

A tárgyi és metodikai rokonság szempontjából a szabályzat a tárgyak két csoportját állapítja meg: nyelv- és történettudományi, mennyiség- és természettudományi csoport. Elvileg csakis az egyik, vagy másik csoport tárgyaiból lehet választani a három tárgyat. Kivételt képeznek a biológia, a földrajz és testnevelés, amelyek mindkét csoport valamely főtárgyához választhatók. A tárgyak megválasztásánál az is fontos szempont, hogy a tanár választott tárgyaival a középiskolai tanításra, nehézség nélkül beosztható legyen. Mind e szempont figyelembe vétele mellett a matematikus a következő tárgyakból választhat hármat: tiszta matematika, alkalmazott matematika, fizika, földrajz, biológia, kémia és testnevelés.

C) A nyolcadik szemeszter végén *jelentkezhetik a jelölt tudományos vizsgára*, amelyet minden egyetem székhelyén szervezett tanárvizsgáló bizottság előtt kell letenni. A bizottság elnökét és tagjait a miniszter nevezi ki. Elnöke rendszerint középiskolában működő gyakorlati tanfőnök, tagjai egyetemi tanárokból és középiskolában működő tanárokból áll. A vizsga írásbeli és szóbeli. Van egy házi írásbeli dolgozat a főtárgyból, melynek elkészítésére három hónapot kap a jelölt. Ebből a dolgozathoz kell kitűnni, hogy a jelölt önálló tudományos munkára képes. Ezután következik egy zárthelyi írásbeli dolgozat, amit külön rendelet szabályoz.

A szóbeli vizsgálatnál az oddigi filozófiát a választott szakkal összefüggő filozófiai problémák, továbbá alapvető politikai világszemléleti kérdése taglalása pótolja. Részletes vizsgarend, mely az egyes csoportok vizsganyagát is kijelöli, még nem jelent meg.

D) A sikeres tudományos vizsga után következik az *egységes gyakorlati kiképzés*, erre kijelölt gyakorló középiskolákban.

E) A gyakorlati év után következik a *pedagógiai vizsga*, ami azután középiskolában való tanításra képesít. Ez a vizsga áll egy házi írásbeli dolgozathoz, két gyakorlati tanításból és szóbeli vizsga a nevelés- és oktatás-tanból.

A házi írásbeli dolgozat tárgyát a jelölt maga választhatja meg, amihez ki kell kérnie a kiképzést vezető hozzájárulását. Nem lehet olyan metodikai vagy didaktikai témát választani, mely a pedagógiai irodalomban már annyira fel van dolgozva, hogy abból önálló munkát nem lehet várni. Kíváncsú, hogy ezekben a dolgozatokban a nemzeti szocializmus nevelési formáinak kérdése megfelelően érvényesüljön. Nem szabad megengedni, hogy a dolgozat olyan összefoglaló munka legyen, ahol a jelölt csak mások véleményét ismételteti. Meg kell követelni, hogy a kijelölt kérdéssről a gyakorlatban leszárt saját véleményét mondja el. A dolgozatra két hónap áll rendelkezésre. A kész dolgozatot a bizottság egyik szakértő tagja nézi át és tesz a bizottságnak véleményes jelentést.

A gyakorlati vizsga két tanításhoz áll, egyiket a jelölt az alsó, a másikat a felső tagozatban tartja. Az egyiket a gyakorlati kiképzés utolsó

negyedében a gyakorló iskolában ismert osztály előtt tartja. A tételt a kiképzést vezető igazgató a szaktanárral egyetértésben adja. A másik tanítást ismeretlen osztály előtt a pedagógiai vizsga folyamán valamelyik kijelölt középiskolában tartja.

A szóbeli vizsga tárgyai: a nevelés- és tanítás alapvető kérdése, a nevelés történetének fejlődési fokozatai, különös tekintettel azokra, amelyek a mai állapotra hatással voltak, az iskolarendszer szervezete, a középiskola helye a népnevelés egészében, az iskolai élet gyakorlati kérdései: iskolai fegyelem, iskolai egészségügy, a jelölt szaktárgyainak tanítási módszere.

Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung.

4. Tanítói fizetések. Franciaországban a népiskolai tanítók fizetése a következőkben van megállapítva:

I. osztályban van	41.075	tanító évi	19.000	frank	fizetéssel,
II. „ „	12.782	„ „	17.500	„ „	
III. „ „	12.360	„ „	16.000	„ „	
IV. „ „	20.996	„ „	14.500	„ „	
V. „ „	21.431	„ „	13.000	„ „	
VI. „ „	3.295	„ „	11.500	„ „	
Segédtanító „	9.610	„ „	10.500	„ „	

A VI. és V. osztályban négyévenként, a IV. és III. osztályokban ötévenként automatikusan történik az előlépés. Jó minősítés mellett az előlépettek 30%-áig soronkívül is történnek előlépések.

Olaszországban:

I. osztályban	6700	tanító	7718 —	12748	lira
II. „	3000	„	7043 —	12087	lira
III. „	13000	„	6657 —	11520	lira
IV. „	18000	„	6271 —	10902	lira
V. „	65000	„	5744 —	10130	lira

Ehhez járul szolgálati pótlék 1254 — 1736 lira.

Az iskolaigazgatók fizetése 11520 — 13598 lira.

Az egyes osztályokba az előlépés négy évenként automatikusan történik és 31 év után minden tanító eléri a legmagasabb fizetést.

Németországban a tanítói fizetés 2800 — 5000 Márka.

Internationale Zeitschrift.

5. Siketnémák magasabb kiképzése. Az Északamerikai Egyesült Államokban siketnémák részére középiskola van. A fölvétel szigorú fölvételi vizsga után történik. A középiskola elvégzése főiskolai, illetve egyetemi tanulmányokra is jogosít. A siketnéma középiskolai tanulók között sok kiválóan tehetséges akad, akik egyetemi tanulmányaikat is kiváló sikerrel elvégzik. A végzettek között több lelkész, tanító, fogorvos, vegyész, könyvtáros van, akik igen derekasán megállják az életben helyüket.

6. Nemzetközi főiskolai szanatórium. A svájci szövetségtanács diplomáciai úton fordult minden állam kormányához, hogy a Leysinben levő,

ezidőszereint 50 ágyra berendezett „Sanatorium Universitaire Suisse“ néven működő főiskolai szanatóriumot nemzetközivé alakítsák át. A szanatórium 1922. óta áll fenn és azóta 700 tüdőbeteg tanár és főiskolai hallgató talált ott gyógyulást. A főiskolai hallgatók közül 400 készülhetett el a kúra közben vizsgáira. Több száz tudós, író és művész kereste fel a szanatóriumot és tartott a hallgatóknak előadásokat. A nemzetközi főiskolai szanatóriumot most 200 ágyra tervezik és a szövetségtanács védelme alatt állana. A város gyönyörű, nagy telket bocsát ingyen a szanatórium rendelkezésére, különféle testülettől tekintélyes adományok is folytak már be az építkezés céljára. A szanatórium fenntartását alapítványokkal tervezik, amit a felszólított államoktól várnak. Egy ágyalapítvány 25.000 sv. frank, amiért az ágy az alapítónak állandóan rendelkezésre állana, ezenkívül járna vele a szanatóriumot kezelő tanácsban egy-egy szavazat.

Schweizer Erziehungs Rundschau.

**7. Új francia középiskolai tanterv.** A francia közoktatásügyi miniszter most adta ki a középiskolák alsó négy osztályának új tantervét. A 216 oldalas vaskos kötet az óraterven és tananyag felsoroláson kívül bőséges tanítási utasítást is ad először általánosan, azután minden tantárgyhoz külön-külön. Az első fejezet a középiskola céljáról és szelleméről szól. Főcéljának tekinti a középiskola különféle elágazásának egy cél felé irányítását. Ez a közös feladat pedig új francia humanizmus teremtése, aminek feltétele: nem ismeretek halmozása, hanem képességek fejlesztése; formális és nem materiális képzés; az önálló gondolkodás és nem kész anyag átadás; eszméket nem erőszakolni, a tanuló maga alkossa azokat. A tanításra vonatkozó követelmények: 1. A tanítás a tanulók tapasztalataiból induljon ki, induktív és ne dogmatikus legyen. 2. Az aktív módszer követelménye a probléma fölvetése. A tanulót kötelezni kell problémák megoldására, de problémák fölvetésére is. 3. Keresni kell az egyes tárgyak közötti kapcsolatot. 4. A tanítási anyagot lehetőleg egyszerűsíteni, az emlékezetet iskolázni, a már megszerzett tudást alkalmazni és folyton gyakorolni kell. 5. Az iskola ne csak tanulóhely, hanem műhely is legyen, ahol dolgoznak.

Az egyes tárgyak tanítási módszeréhez apró részletekig kidolgozott utasítást ad, ennek ismertetésére jövő számunkban visszatérünk.

Szenes Adolf.

## LAPSZEMLE.

**Magyar Paedagogia.** 1939. évi 1. szám.

Mester János igen szép tanulmányban ismerteti az olasz Vico Ker. János (Giovanni Battista Vico) filozófus szellemi fejlődését, filozófiai rendszerét és nevelői felfogását. Vico adta a munkaiskola és a mai szellemtörténetnek legmélyebben járó filozófiai alapozását és gyakorlati útmutatását. Mussolini nemzetnevelő programjának alapjai Viconál találhatók meg.

Bognár Cecil a szülőtípusokat rajzolja meg. Az énes típus a saját önző

törekvései szempontjából ítéli meg gyermekét. Az ilyen vagy kényeztetési és hibátlannak véli, vagy mivel nem ad okot a vele való dicsekvésre, kemény és rideg gyermekével szemben. A tárgyias típus a gyermek érdekeit nézi lemondással, helyesen ítéli meg gyermekét. Ösztönszerűség nyilatkozik meg abban, hogy a gyermekkel szemben az anya legtöbbször a gyengéd szeretetet, az apa a szigorúságot képviseli. A kisgyermekkor utáni tudatos szülői nevelés lehet egyoldalúan merev, folytonosan korholó, aminek következtében az iskolában felszabadult gyermek a szülőknek hihetetlen féltelenségbe tör ki, vagy letört, félénk, komor lesz. A másik véglet, amikor a szülők nem tudnak, nem is akarnak fegyelmezni. Az iskola szempontjából az a helyes, ha a szülők őszintén elmondják otthoni tapasztalataikat, érdeklődnek gyermekeik iskolai magaviselete, tanulmányi előmenetele iránt és megszívlelik a tanácsokat. Sok szülő különórákkal terheli meg gyermekét, mert az iskolai anyagban sok feleslegeset lát. Viszont mások azt tartják fontosnak, hogy a gyermek tanulása helyett összeköttetéseket hajszoljanak, leányoknál a feltűnő öltözködés tartozik ide. A bizonyítványt hajszoló szülők egyik csoportja gyermekét gyöttri és ígérettel, korholással hajtja a tanulásra, a másik a tanárok megkörnyékezésével akarja kicsikarni a jobb eredményt. Ez utóbbit célozzák az ajándékok, hízeltetések, esetleg a különböző fenyegetések (a gyermek öngyilkossága, az apa szigora) és a mai kornak megfelelő protekció igénybevétele. Megállapítása szerint mindezekről a tanárszülők sem mentesek. A szülők részint meggyőzhetőek, részint konokak. Mindezekben a bajokon sokat segít, ha a tanár meglátja az iskolának is kizárhatatlan apróbb hibáit és azt a meggyőződést tudja felkelteni gyermekben és szülőben, hogy szeretettel van a gyermek iránt.

*Kemény Ferenc zenepszichológiai kísérleteket dolgoz fel sokoldalú részletességgel. Kísérleteiben elsősorban a zene által keltett lelki mozzanatokra és a velük kapcsolatos nyelvbéli készségre volt figyelemmel.*

*Péchy Aladár a fizika tanításának fejlődéséről írt igen kitűnő, rövid tájékoztatót, amely különnyomatban is megjelent. Az első pontban röviden ismerteti a fizika szerepét az iskolai tárgyak között a multak folyamán. A második címe: miért tanítjuk és miért kell tanítanunk a fizikát. Terjedelmesebb a harmadik pont: milyen volt a fizika tanításának módszere? Mindinkább előtérbe nyomul az a felfogás, hogy a tanításnak a kísérletből kell kiindulnia, míg a legutóbbi középiskolai Utasítás döntő szerepet ad a kísérleteknek. Majd vizsgálja azt, hogy az iskolai fizikatánításban milyen volt a helyzete, illetőleg szerepe a tanulónak. Ősi forma: a tanár magyaráz, a tanuló figyel és otthon betanul. Hosszabb fejlődés után szerepet keres a fizika tanításában a tanulók saját tevékenysége. Ennek első formája a kérdve fejtő, heurisztikus mód. Az 1899-i Utasítások ajánlják a fizikai laboratóriumi gyakorlatokat, míg a tavaly kiadott középiskolai Utasítás kifejezetten ajánlja a munkáltató tanítást. Végül: Mit akar tullaajdonképen a természettudományi tárgyak munkáltató tanítása? cím alatt a munkáltató tanítás ellen felhozott érveket vizsgálja és cáfolja meg igen figyelemre méltó módon.*

A folyóirat kisebb közleményei között *Szenes Adolf* a népiskolák fenntartásával járó terhek arányosítása cím alatt ismerteti a Horváth és Ruszthy-

Ruszték-féle erre vonatkozó törvényjavaslatot és a Tiszajobbparti Mezőgazdasági Kamara „A kultúradó reformja” c. fölterjesztését.

### Nevelésügyi Szemle. III. évf. 2. szám.

Schneller István neveléstudományi egyetemi tanárt búcsúztatja Imre Sándor szavaival. Nekrológját Kemény Gábor írta.

Wagner Ferenc tanulságos cikke: *Kultúrfeladataink a Felvidéken*. Megállapítja ismét, hogy van „felvidéki szellemiség”. A természettudományi és szociológiai érdeklődés erősen kifejezett a történetiség rovására. Az iskolákat nem kell számban gyarapítani, de a magyar nyelvet jogaiba vissza kell helyezni. Átképző tanfolyamok szervezése szükséges a tanítóság részére. A népművelést is közelebb kell hozni az anyaországéhoz. A kétféle magyarságnak, bár különböző úton, közelednie kell egymáshoz.

Járay Imre egy felügyelői értekezleten elhangzott előadása: *A középiskolai tanár, tanuló és a társadalom*. Első részében a társadalomnak a tanulóra való hatását és követelményeit említi fel, a második a tanár és a társadalom egymáshoz való viszonyát vizsgálja. A közönségnek követelményei vannak a tanárral szemben, tehát méltányos, hogy ez a közönség teljesítse kötelességeit a tanárral szemben is.

Aldobolyi Nagy Miklós: *a katonai szellemű iskolai nevelésről* ír. A nemzeti érzés ismét virágzását éli. Ezzel kapcsolatban a militarizmus nemcsak a folyóiratokat és mindennapi sajtót járja át, hanem az élet minden viszonylatát. Ez a nemzeti érzésből fakadó katonai szellem jogos követelményekkel lép fel a nevelés terén is. Bár az iskola és a tanár nem mindenható a nevelés terén, de minden erejével tölnie kell a cél felé. A katonai szellem nevelésére elsőrendűen alkalmasak a történelem, földrajz és magyar irodalom, de szolgálhatja minden más tárgy is. A torna pedig az a tárgy, amely mindjobban katonai előkészítővé válik. Az iskolai élet külső formáiban is érvényesülhetne egészséges katonai rendszer, „laktanyai rend”. Kiemeli, hogy tényleges és lelki fegyvereink erősítése nem azt a célt szolgálja, hogy másokét elraboljuk, hanem hogy a magunkét megvédjük!

Soós Paula cikkét, „*Stereometrikus szemléltetési lehetőségek a tanításban*”, előadásban is hallgattuk. Nagy érdeklődést keltett az érdekes előadás a térbeli látásról. A térbeli szemlélet fontossága követelte meg a testek, testhálózatok készítését. Az olvasó és általános megoldást a térmozi nyomán találták meg a németek. A törekeny drótvázak helyett ezek stereoszkópikus (kettős) fényképét állították elő elsőben, amelyet két féllencséből készített stereoszkópon keresztül kellett nézni. Ennél olcsóbb megoldás a két kiegészítő színben, piros és zöldben készített és egymásra nyomott képnek olyan szemüvegen való nézése, amelynek egyik üvege (celluloidja) zöld, másik piros. Az így látott fekete színű, szemünk által egyesített kép teljes térbenyomást kelt. Ezek a képek mértani úton megszerkeszthetők, sokszorosíthatók, s a hozzávaló szemüveg rendkívül olcsó. Nagy előnye ennél fogva, hogy minden tanuló beszerezheti és nemcsak egyszer láthatja a szertárból kiásott drága modelleken. Bebizonyította az előadó, hogy aki egyszer ilyen képet lát, megdöbben a kísérteties jelenségen.

Kispál Magdolna a finn népiskolát ismerteti.



A folyóirat irodalmi ismertetője méltatja Deák Gyula könyvét: *Feljegyzések a polgári iskola és a tanárogyesületek múltjából. Udvarhelyi Károlynak: Magyarország földrajza az iskolában és szülőföldismertetés c. könyvét ismerteti és bírálja az Ismertető. Sőt a folyóirat következő számában is foglalkozik vele ismertetése során egyik kitűnő szakember. Ez a kétszeres ismertetés és bírálat, a kevés módosítást és javítást kívánó megjegyzések mellett, mutatja, hogy a könyv polgári iskolai körökön kívül is nagy figyelmet keltett.*

A folyóirat 3. számában *Pápp János a nevelői lélek belső tragikumát* tárja fel. Sok tragikus vonás van a nevelői ténykedésben: nevelő lett, hiábavaló munkát végez, kérdéses, nevelhető-e az ember? Ebben a cikkében csak azt vizsgálja, szeretik-e növendékei a tanárt, mint ő szereti azokat, ha jó tanár és mindnyájan szeretik-e? Mindnyájan soha! Vannak, akik félnek tőle, akik közömbösek iránta. De félnek tőle még azok is, akik szeretik őt. Mert hiszen velük szemben is nemcsak szeretetét, de igazságérzetét is kénytelen volt érvényesíteni a tanár. Ez az érvényesítés pedig az egyik félre kellemtelen érzelmekkel jár.

*Járay Vilmos* előbbi számban közölt előadásának második részét olvassuk. Miként hat a társadalom a középiskolák alapítására. A társadalom hatással van az iskola nevelési oktatási céljára és tananyagára is. A társadalomnak segítenie kell az iskolát céljaiban.

*Berg Pál* „*Modern nyelvtanítás hanglemez segítségével*” c. tanulmányának második, befejező részét közli. Az előbeszéd tanításában a hangkiejtés, a hangsúly és mondat súly, valamint a hanghordozás elsajátításában igen hasznos a hanglemez. Majd vázolja, miként lehet hanglemezek segítségével a tanítást felépíteni. Időnkint az idegen nyelvi dalok betanításában igen nagy segítség a lemez.

*Kemény Gábor* a *nagytarcsai Tessedik Népfőiskola* megalakításának körülményeit és az iskola céljait ismerteti.

A tanárság társadalmi helyzetének súlytalanságát panaszolja két cikk: „A tanárság szervezetlensége” és „A tanári kamaráról”.

### **Pedagógiai Szeminárium. 1939. évi 5. szám.**

*Bognár Gyula* gondolatokat közöl a *Felvidék irodalmának tanításáról*. Két vezető szempont: mit jelentett irodalmi életünkben a Felvidék, és a jövőben mit várhatunk a visszatért Felvidéktől? A Felvidék irodalmi gazdagsága kitűnik az írók születési, iskolázási, működési helyéről készített térkép alapján (Kármán, Madách, Mikszáth, stb.). Hasznos a korok szerint való áttekintés is. Sokat köszönhet a magyar irodalmi nyelv is a Felvidéknek. Legfontosabb az irodalmon keresztül a felvidéki szellem megismertetése. Embertípusok és tájak jelennek meg az irodalmon keresztül. A cseh megszállás húsz esztendeje alatt átélt szenvedések bizonyára megihletik költőinket és íróinkat.

*Farkas László* történelmi számjátékokat ismertet. A történelem évszámainak tudása még nem történelemtudás, de szükség van rájuk. Megjegyzésük az emlékezetet ugyancsak próbára teszi. Különböző fogásokkal, szám-

játékokkal könnyíthetjük meg ezt a munkát. Pl. egy napra eső események; a magyar történelemben több esemény évének számjegyösszege 14, stb.

*Abrán Zoltán* több esztétikai nevelést kíván az iskolában. Nem beszélni kell a szépről, hanem mindenütt megéreztetni, megláttatni.

*Mesterházy Jenő* a budapesti Múzeum-kert szobrait ismerteti.

A folyóiratban közölt mintatanítások: az írásbeli szorzás első órája (el. isk. III. oszt.), az alkotmány helyreállítása (el. isk. VI. oszt.), sarkvidéki utazások (el. isk. VIII. oszt.).

A folyóirat 6–7. összevont számában *Radnai Oszkár az egyéniség értékelésének szempontjairól* ír. Az ember értékelésének tárgyilagosa alapja az egyéniség. Ennek megállapításában a tehetség, a szorgalom, a tudás és az erkölcs a döntő. A tehetség csak erősíthető, de lényegében természeti adottság. A szorgalom sokat pótol és társadalmi szempontból értékes tulajdonság. A hajlam kikutatása és annak tényűjtása a pedagógus feladata. A szorgalomra nevelés kezdete a kötelességteljesítésre való nevelés. A szorgalom a tudás alapja, s a tudás lehet általános és szaktudás. Ez utóbbi értékesebb, ha általános tudás az alapja. Az erkölcs mindezekből sarjad és alapja is ezeknek. Ez a négy hatóerő tehet valakit értékessé, származásra való tekintet nélkül

*Farkas János* a nyelvi magyarázatoknak egyszerű rajzokkal való megkönnyítést mutatja be elemi fokon. Ezek a rajzok azonban nem a Tóth Pál-féle ú. n. „grafikonok“.

*Nemes Árpád „Az iskola művészi környezetének nevelő hatása“* címe alatt lelkes hangon dicséri a budapesti Lajos-utcai polgári leányiskolában látottakat. A rend, tisztaság és a pedagógiai gondolat tervezte képsorozatok ragadták meg figyelmét. Meglepte, hogy képes levelezőlapokból összeállított tablók mutatják állandóan a tanulóknak hazánk városainak szépségeit, más folyosón történelmi múltunkat ábrázoló művészi képek sorakoznak fel, grafikonok, s ismét másutt kiváló festőművészeink képreprodukciói a festő életrajzával. Megtalálhatók a nagy magyar asszonyok képmásai is. Örülünk, hogy a polgári iskolák ilyen beállitottsága elismerést kapott. Hasonlót láthatunk a szegedi gyakorló polgári iskola folyosóin és bizonyára még sok más polgári iskolában.

*Éber Dezső az arányos osztás tanítási módját*, lépéseit ismerteti. Ezt azért látja szükségesnek, mert ez új anyag az elemi iskola VII. osztályában, s bár a tanítóképzőben ez a számítás szerepel az anyagban, de nem szerepelt tanításának módja.

*Mesterházy Jenő Budapest templomait* ismerteti.

Ezeket kívül nyolc mintatanítást közöl a folyóirat.

Könyvismertetései között bőven és igen kedvező véleményt olvashatunk folyóiratunk két munkatársának három könyvéről: Udvarhelyi Károly: Magyarország földrajza az iskolában és szülőföldismertetés, Jeges Sándor: Természetrájk- és Vegytanítás a cselekvő iskolában.

*Ligeti Béla* ismerteti a budapesti polgári iskolák múlt tanévi értesítőit.

**Orsz. Középisk. Tanáregyesületi Közlöny, 1939. évi 6. szám.**

*Brisits Frigyes a felső osztálybeli fogalmazástanításról* ír. Az alsó osztályokban már ki kellett építeni a fogalmazás-gondját és tudatosságát. Itt már ennek egyénítéséről és állandó gyakorlásáról van szó, amelynek mindig tágabb keretűnek kell lennie és az értekezés felé irányulnia.

*Sulyok Efrém a költői olvasmányok tárgyalására* ad hasznos útmutatásokat. Alapely, hogy a tanuló különböző életkorának megfelelő érdeklődése szerint válasszuk meg a költői olvasmányt. A magyarázó módszert felváltotta a művészeti irány. Ma egyik sem mutatkozik önmagában helyesnek, mert nem ad helyet az egyéni tevékenységnek. A megfelelő eljárást mérsékelt magyarázó eljárásnak nevezi. Korok szerint megállapítja a tanulók érdeklődési körét. Végül a költemények tárgyalásának, bemutatásának egyes lépéseit ismerteti. Első a ráhangolás, amelyre szükség van, de ne legyen terjengős. Ezt követi a tanár bemutató felolvasása, amelytől nem kívánhatjuk a művészi fokot, ez nem is szükséges. Helyesebbnek mutatkozik, ha ekkor a tanulók nem követik a felolvasást a nyitott könyvben. Következik a versszakonkénti közös megbeszélés, amikor kívánatos, hogy a tanulók maguk kérdezzenek. Befejezi a munkát a tanulók felolvasása. Ezt ne mindig a legrosszabb, de ne is a legjobb végezze, hogy a többiek is kedvet kapjanak a felolvasásra. A megbeszélés ne váljék agyonmagyarázássá. Hogyan készüljön elő a tanár erre a munkára? Olvassa el a költeményt, keressen ráhangolásra alkalmas kapcsoló élményt, a tárgyalás irányító kérdéseit gondolja át, s végül gondosan készüljön el a bemutató felolvasásra, mert ennek az első hatásnak nagy fontossága van az eredmény szempontjából.

*Vajda László cikkének címe: Kérdve-kifejtés és előadás a leíró szempontú irodalomtanításban.*

*Tóth Tivadar* az iskolai ünnepélyekről ír. Vannak kötelező, nem kötelező iskolai ünnepélyek és házi ünnepélyek. Ezek rendezése körül vigyázni kell az észszerűsége és arra, hogy a tanulók színvonalának megfelelőjenek, ne legyen tehát nem az ő életkorukra szabott színházi darab! Évenként egyszer a szülői és tanári felügyelet mellett tartott táncmulatságot is megengedhetőnek tartja.

**Magyar Tanítóképző, 1939. évi 3. száma.**

*A tanítóképző-akadémia tartalma* cím alatt kilenc véleményt közöl, részben óratervekkel.

*Kemény Ferenc* tanulmányának harmadik része (Német hatások a magyar nevelés- és oktatásügyre) a német és magyar közvetítők, a magyar földön működött német tanárok és a németeknél működött magyar tanárok felsorolása, munkásságuk ismertetésével.

A folyóirat 4. számában *Garai József* „Az új iskolák összehasonlítása” c. tanulmányában a Decroly, Montessori, Ferrier, Dewey, stb. iskolák munkájának alapelveit vizsgálja és hasonlítja össze. Az új iskolák két didaktikai alapelve az érdeklődés és öntevékenység.

*Kemény Ferenc* fentemlített tanulmányának negyedik közleményét közli

a folyóirat. Az újabbkori német pedagógusok, filozófusok és írók magyar hatásait állapítja meg, a német neveléstudomány erősebb hatását más nemzetek neveléstudományi hatásával szemben, majd Ausztria tanügyének, s II. Józsefnek hatását.

### **Iskola és Egészség, VI. évf. 2. szám.**

A folyóirat e száma szegedi orvosokat és pedagógusokat szólaltat meg. Örömmel látjuk, hogy legnagyobb vidéki városunk ezen a téren is méltó helyet foglal el.

*Havas Imre az egészségtanítás módszerét* állapítja meg. Első a tanmenet helyes elkészítése. Ez csak úgy lehetséges, ha az egészségtan tanára állandó érintkezést tart fenn más szaktárgyak tanáraival és tudja, melyek a tanulóknak tőlük kapott alapismeretei, hogy felesleges ismétlésbe ne bocsátkozzon a kevés óraszám mellett. Jól meg kell gondolnia, mire terjeszkedjék ki, mit nyújtson ismeretei tárából. Nem gyógyítás a célja, hanem a betegségek megelőzésére való nevelés. A többi iskolafajok között a polgári iskolai egészségtanításnak szem előtt kell tartania, hogy a legtöbb polgári iskolai tanuló nem folytatja tanulmányait, hanem életkörbe lép, s legtöbbször ezek lesznek a maguk körének, a népnek vezetői és tekintélyei. E helyen ne sokat, de alaposan tanítsunk. Ne váljanak majd e téren tévhitek megindítójává a tanulók, de munkásai legyenek az egészségvédelmi propagandának. A polgári leányiskolában mindez fokozottabban áll, nem kifelé való hatásában, hanem a családban. Az óráról-órara gondosan elkészített tanítási vázlat feltétlenül szükséges. Ilyet elvi beosztásban, vázolva a tanítási alak különböző fajtáit, bemutat. Végül rámutat arra, hogy nem elegendő az iskolaorvosnak egyedül a szaktudása, hanem önképzéssel pedagógiai téren is indulnia és haladnia kell.

Igen szép tanulmány *Firbás Oszkár* gimn. igazgató tollából: Mit vár a közép- és középfokú iskola az iskolaorvos-egészségtanártól? Az iskolaorvosi intézményre szükség van a bajok okainak felderítése és megelőzése miatt. Kíváncsi volna minden iskolában iskolaorvos működése. Szükséges az éveleji orvosi vizsgálat, a testnevelésben való irányítás, a kíméletre szokuló, vagy oltávoltandók kijelölése, a felmentések, az iskolaorvos állítsa ismét munkába ezeket. A tejakcióban, iskolai étkeztetésben, nyaraltatásban szintén segítséget vár az iskola az orvostól. Fontos a tanulók fogainak vizsgálata. A serdülők lelki vezetője legyen. A túlterhelés ellen való védelemben is fontos az iskolaorvos szerepe. Ha az iskolaorvos egyúttal egészségtanár is, legalább olyan jó pedagógusnak és didaktikusnak kell lennie, mint orvosnak. Itt aztán bőven ad nevelési és módszerbeli, tanítási tanácsokat. Végül azt tárgyalja, miképen lehet az iskolaorvos segítségére a szülőknek egészségügyi tájékoztatással és miképen biztosíthatja az iskola higiéniáját.

*Tokay László* volt szegedi tanársegéd, most bajai közkörházi főorvos két kitűnő tanulmánya következik: 1. Az iskolásgyermek lelki higiéniája. 2. Az iskoláskorban, különösen a serdülés idején előforduló ideg-elmebetegségek.

*Purjesz Béla* a serdülés élet- és kortanával foglalkozik, az időközben el-

hunyt *Berecz János* tanulmánya pedig az iskolásleányok élet- és kórtanát tárgyalja.

#### **A Jövő Ujjain.** 1939. évi 1—2. szám.

A folyóirat e kettős számának vezérlő elve: a magyar pedagógia 1938-ban. Célja az áttekintés az elmúlt év pedagógiai, didaktikai, pszichológiai munkájáról. A kezdeményezés jó és hasznos, csak nehéz ilyen kis terjedelemben teljes munkát végezni. A cikkek főbb gyűjtőfejezeteinek címei: a pszichológia hírei; elemi iskolák; középfokon; gyermekvédelem és szociális nevelés; művelődés — népnevelés; könyvrovat. A gazdag áttekintés hasznos. Megmutatja, hogy milyen serény munka folyt intézetekben, iskolákban és folyóiratok lapjain. Egy tévedésre rá kell mutatnunk. Gyakorló polgári iskola az országban ezideig még csak kettő van: egyik Budapesten a Váci utcában, a másik Szegeden.

*Matzkó Gyula.*

#### **Der Deutsche Volkserzieher.**

Az utóbb megjelent közlemények közül a következőket adjuk kivonatban:

1. *A Rhein—Main—Duna hajózási út.* (Fritz Teutloff, Bartenstein.) A németységnek a Duna terébe való előnyomulását nyomon követte a délkelet felé vivő gazdasági közlekedőút kiépítése. Ennek a munkának három szakasza van: 1. A Main csatornázása Bambergig, 2. A Main—Duna összekötő-csatorna és 3. a Duna csatornázása. Vegyük őket sorra: 1. *A Main kiépítését* a rajnai hajózás felvirágozása okozta. 1886-ban Frankfurtig, 1921-ben Aschaffenburgig terjedt a folyó kiépítése. A forgalom azonban annyira megnövekedett, hogy szükségessé vált a Main folyó újjászabályozása. Minden 15 km után duzzasztóműveket létesítettek, s így átlagosan 2—5 m mélységet értek el. Ez a mélység 1200—1500 tonna hordképességű hajók közlekedését teszi lehetővé, sőt Frankfurtig 300 tonnás hajók is járhatnak. A duzzasztóművek egészen megváltoztatták a vidék képét. Régen nyáridőben a kevés vizű Main folyó igen szomorú képet nyújtott, ma hosszú, vízzel telt ágai-val üdítő látványt nyújt. A partot alacsony, széles töltés védi. Ez a szabályozás igen jó befektetés volt, s áldásos hatása máris mutatkozik. Ugyanis a környező síkságnak és a közeli hegyvidéknek a terményeit és kincseit most tömegárúként lehet a pompásan kiépített víziúton tovaszállítani. A majnai hajózás azonban csak a Dunával való összeköttetése által érheti el teljes kifejlődését, ezért maga után vonta 2. a *Main—Duna-csatorna* kiépítését. Ennek a csatornának a gondolata már ősrégi keletű. A történelem tanúsága szerint Károly frank császár már 793-ban kezdett összekötő árkot ásatni. Ujkori értelemben vett víziútról csak a Ludwig-csatorna építése óta beszélhetünk. A technikai tudás elégtelensége folytán akkor még nem tudtak megbirkózni sem a Main alacsony vízállásával, sem a Duna sellőivel, ezért a csatorna nyáron csak helyenként volt használható, s a zsilipek kicsi méretei miatt csupán 100 tonnás hajók járhattak rajta. A csatorna viszonya a folyókhoz képest ma fordított. A folyók már szabályozva vannak, a csatorna

szabályozását csak most kezdik. Az új csatornának 200 m szint-különbséget kell áthidalnia. Ez kamaraszilipek segítségével történik. A szintkülönbségek szakaszonként 10 m-t tesznek ki, s a legmagasabb ponton is 2,7 km hosszú a szilipek közti úttávolság. A legnagyobb nehézséget a víznek előteremtése okozza. Erre a célra a magasabban fekvő Lech folyót fogják felhasználni úgy, hogy annak vizét külön csatornán vezetik le az összekötő Main—Duna-csatornába. Az új csatorna lényegileg a régi Ludwig-csatorna vonalát követi, az elején a Rednitz a végén pedig az Altmühl folyócskák medrét használja fel. 3. A Duna szabályozása sokkal nehezebb, mint a Main folyóé, mert itt sellőkkel és sziklapadokkal kellett megküzdeni. Különösen a Passau fölött 25 km hosszúságban húzódó hírhedt „Bajor Kachlet“ volt a legveszélyesebb szakasz. Ezt az akadályt az 1922—27. években hárították el egy olyan duzzasztógát beépítésével, mely mű méltán a technika csodájának volt tekintendő. Ma is ez Európa legnagyobb duzzasztó-műve. A gát hatása 20 km-nyire érezhető, s a víz szintjét 9 m magasságra duzzasztja. Ezáltal a sziklapadok mélyen a víz szintje alá kerülnek s többé nem veszélyeztetik a hajózást. A Duna további szakaszában csak az alacsony vízállással kellett megküzdeni. Ez a meder szűkítésével volt elérhető. Ezzel együtt a nagyobb városokban megfelelő kikötők épültek. A létesített 38 vízi erőmű olcsó munkát szolgáltat, s ezzel hozzájárul a költségek törlesztéséhez. A Rhein—Main—Duna vízi útnak óriási a gazdasági jelentősége, mert igen olcsó tömegszállítást tesz lehetővé a dunai államokba. Tervbe van véve a Werra—Main csatorna kiépítése is, mely közvetlen kapcsolatot teremtené az Északi-tengerrel.

*Az iskola falusi otthonának kérdése elméletben és gyakorlatban.* Rudolf Heymann, Thum (Erzgeb.). A német nép vissza akarja szerezni természetes ősi képét, s ebben nagy segítségére lehet az iskola falusi otthona, ahol a nevelés a következő elvek szerint folyik: 1. A szellem legyen fiatalos minden tekintetben, fejlessze az ifjúságban az ügyességet, a kitartást, a kemény férfiaságot. Az iskolaotthon kérlelhetetlenül kiválasztja az öregeket és fáradtakat azoktól, akik természettől fogva katonásak. 2. Az otthon magában hordja a kötelezettséget, hogy a természetet s a hazait kihangsúlyozza. Fiatalos, ruganyos csak honi talajon lehet az ifjú s a népi öntudat is csak itt csírázhat ki. A német földet érző szívvel-lélekkel és látó szemmel kell átvándorolni. Így fejlődik ki az ifjában a természet- és a honvédelem érzése. 3. Ki kell emelni a népiest, a népszokásokat: a mondát, népi bevezetést, éneket, fajtörténetet, telepítésrajzot, stb. Ezek ismerete a civilizált emberben az emberiséget ébreszti fel, s magasabbra emeli az embert. 4. A falusi otthon képessé kívánja tenni az ifjúságot tájvándorlásra. A lélek és a szellem mellett a testi nevelésre is gondot fordít, mégpedig a természet erői által. Fény, nap, levegő, víz, mozgás, lélekezés, egyszóval elmerülés a természetben azok a hatások, melyek a testet erősítik. Ezek nyújtására pedig a falusi iskolaotthon kiválóan alkalmas. Itt a természetes élet minden tényezője rendelkezésre áll: a napfényt a szabadban való tartózkodás és vándorlás közben élvezheti, a vizet fürdés, úszás közben; a mozgás a reggeli futásban, tornában, vándorlásban jut szerephez. Ezenkívül bőrápolás, egyszerű életmód, önmegtartóztatás, mind a testápolás szolgálatában állnak. Itt minden-

kinek primitív, ösztönös emberré kell válnia, akinek saját erejére kell támaszkodnia, hogy a táj természetes akadályaiival, nehézségeivel megbirkózhassék. 5. Az otthon át van hatva egy új véderős szellemtől. A szellem adja, mindenkor minden közösség legfőbb jellegét. Ez határozza meg a nevelés mértékét, tartósságát, ez eredményezte a háborúban a hőseket, s a nép erényeit: a hűséget, bajtársi összetartást, áldozatkészséget, stb. Ilyen szellemben, ilyen fegyelemben kell a gyermeknek is felnőnie, hogy felébredjen benne a népi összetartozás érzése. 6. Az otthon minden munkája fejlessze ki az egyén képességeit. Ez a nevelési forma nagy jelentőséget és áldozatot kíván a tanítótól, ő lesz a gyermeksereg nevelője, vezetője, segítője; előtte nyílik meg a gyermek igazi énje.

*Az elvek után lássuk a gyakorlatot.* Az első feltétel a szülőkkel való szoros összeköttetés. Felvilágosító megbeszéléseket folytatunk velük az iskolai faluotthon szükségességéről. A második feltétel a pénzkérdés rendezése. Ennek módja: takarékoskodás, előnyök biztosítása, községi segély, utazási kedvezmények szerzése, osztálpénztár szervezése. Ezek után következett a terv végrehajtása. Először is megállapítottuk a táborozás helyét, aztán következett az ellátás megállapítása, a táborozás időtartama 6 nap, a gyermekek beszervezésére csoportokba, vezetők állítása. Szerepek kiosztása: voltak írók, rajzoló, térképezők, betegápolók, rendezők, stb. A napi-rend megállapítása a következő volt: ébresztő, reggeli futás, mosakodás, öltözködés, reggeli, vándorlás, egy tájegység átvándorlása, esti tisztogatás, tisztálkodás, evés, az élmények szellemi rendezése. A gyermeksereg így módon testileg és szellemileg magáévá tette a tájat. Testileg meg kellett küzdeniük a vidék felszíni akadályainak, nehézségeinek legyőzésével, fokozott mozgásra, keményebb testi erőfeszítésre volt szükség. Szellemileg pedig birtokukba vették mindazt a tudásanyagot, amit a táj nyújtott. Felébredt a tudásvágy geológiai, természetrajzi, történelmi, stb. tekintetben. Megfigyelték a szépet a természetben, a telepítést, a határelét nehézségeit; s új világ-szemlélethez jutottak. Felébredt bennük a népiség megérzése, belehatoltak a néplélekbe, s tapasztalták annak megnyilvánulásait: mondáit, meséit, szokásait. — Hazaérkezve, utómunkálatként naplószerű utazási könyvet szerkesztettek az élményeikről.

*Iskolakerti munkák.* (Franz Strauß, Osterode.) Kompostdomb készítése. A drága istállótrágyát igen jól pótolhatja a jó érett kompost; sőt a kertművelésben kora tavasztól késő őszig igen fontos szerepet tölt be (melegágy, virágeltetés, stb.). Komposttelep létesítésénél három kérdés jön tekintetbe: 1. mely anyagokból áll, 2. hol létesítjük, 3. mily sokoldalú hasznót hajt. Vegyük sorra ezeket. Az első kérdés az, mely anyagokból épül fel? A kompost szó szerint kevert földet jelent, s tényleg az előírás szerint elkészített halomban minden lehető anyag laza, tápláló és értékes földdé van keverve, ugyanúgy, mint az erdő termékeny televény földjéből az erdő rothadó szerves hulladéka. Így kell a kompostban is mindent összehordani: elhalt rothadó növényi szereket, konyhahulladékot, fűrészport, kormot, hamut, szemetet, vért, földet s meszet. Csak arra ügyeljünk, hogy a telep gyomnövények termelőhelyévé ne váljék. — A második kérdés: hol legyen a he-

lye? Szél és napvédett helyen, leginkább a kert sarkában. Előnyös két dombot nevelni; az egyik régibb, a másik korábbi kompost. A teljes érés 3 évig tart. Az első nyáron növényeket halmozunk fel, ősszel megfordítjuk, ami fent volt, alulra kerül, s hozzá rétegenként frissen égetett meszet teszünk. A második nyáron gyakorta kell öntözni piszkos vízzel, vizelettel, trágyalével. A domb sohasem legyen száraz, s a folyékony lé ne folyhasson el, hanem szivároгjon be, ezért mélyítsük el a tetejét. A második év őszén újból felforgatjuk a telepet s a kompost már csak átszítálásra vár. Éretlen kompostot ne vegyünk használatba, mert csekély a hatása. Az érett kompost célja kettős: gyors hatású trágyát nyerünk vele, és elhasználhatunk benne minden hulladékot. A jó kompost nemcsak tápláló anyagokat tartalmaz, hanem telve van talajbaktériumokkal is, amelyek a kertben új életet teremtenek.

*Jármai Vilmos.*



---

Lapunk jelen száma 102 oldal. A Cselekvés Iskolájára a f. évi előfizetési díj az Angol-Magyar Bank R. T. szegedi fiók Szeged 26.228. számú csekkszám-lájára küldendő be.

---

Ablaka György könyvnyomdája Szeged, Kálvária-utca 14. — Telefon: 10—84.







# A Cselekvés Iskolája

## PEDAGÓGIAI DOLGOZATOK

Kiadja az állami polgári iskolai tanárképző főiskola gyakorló iskolájának  
tanári testülete

Felelős szerkesztő KRATOFIL DEZSŐ

Megjelenik évenként 5 kettős számban. Előfizetési díj egy évre 12 pengő.  
Szerkesztőség és kiadóhivatal: Szeged, Boldogasszony-sugárút 8. szám.

### Nevelés és gyakorlati lélektan.

(Húszonharmadik közlemény)

#### Összefoglalás: tételek az akarat neveléséről.

1. Van valami, ami már túlmegy az akarat- és jellemnevelés tapasztalati határain, amivel a lélektani törvények kutatója és alkalmazója már nem foglalkozhat: ez a *nagy személyiség* és az élet *nagy elhatározásai*. — Az élet nagy elhatározásai és sorsfordulatai tulajdonképpen kivonják magukat az elmélet és a gyakorlás szemontjai alól, mert egyszerűek, kiszámíthatatlannak s legtöbbször teljesen váratlan és meglepő helyzeteket teremtenek. Mint minden egyszeri, szinguláris jelenség a világon, ezek is kivonják magukat a „szabályszerűség” és „szabályalkotás” szürke egyformasága alól és úgy égnék életünkben, mint a drámai fordulatok izzó fókusai, nincs módunk és időnk hosszú bölcselkedésre, mérlegelésre, mikor parancsoló szükségesség követel gyors, határozott, döntő és az egész életre kiható cselekvést. Az ily sorsfordulatokat teremtő „választásokat” és „akarati döntéseket” nem lehet előre „begyakorolni”, ilyeneknél nevetséges volna akarati, vagy „jellem-tréningről” beszélni: tetteinknek, szavainknak egyszerre kell feltörniök egész személyiségünkéből s a pillanatnyi helyzetből, hogy aztán örökre megpecsételjék sorsunkat. Ami a nagy konverziókban akarati-emberi elem (Szent Ágoston, Pascal), világosan mutatja, miről van szó. A nagy elhatározásokat nem lehet „megtanulni” és gyakorolni époly kevéssé, mint a zsenialitást, legfeljebb *előkészülni* lehet rájuk, az életnek és a felelősségérzésnek minden áhitatával. Az ilyen nagy elhatározások egyúttal legmélyebben világitanak bele az illető személyiségek lényegébe, legjobban

leleplezik jellemük valódi rúgóit és a közönséges élet egyhangúságában fel nem fedezhető rejtett titkait.

2. Nem is az akarás nagyszerű tűzhányó-kitöréseit tartja szem előtt az akarás pszichológiája és nevelése, hanem a közönséges életnek középszerű mértékét, azt a személyiséget, amely a saját keretei és lehetőségei szerint erkölcsi magasrendűsége törekszik, s ezt hivatása körében el akarja érni. Az akaratnevelés és jellemfejlesztés elveiről elmélkedve, a családok gyermekeinek, az iskolák növendékeinek mindennapi életét tartjuk szem előtt. Itt is nyomatékosan rá kell azonban mutatnunk arra, hogy nem a szó valódi értelmében vett „akarások“, az indítékok harcát követő világos és öntudatos elhatározások töltik be a mindennapi életet. Legtöbb cselekvésünk ugyanis a *szokások* és *automatizmusok* malmában pereg le. A nevelés feladata: jó szokások meggyökereztetésére törekedni, a növendék személyiségét minél több jó szokással bélelni ki; de eközben nem szabad megfeledkezni a legfontosabbról: az *akarás szokásáról* sem. A csupa szokásból és gépies automatizmusokból álló egyén olyan volna, mint a vásári gépember; minden mozgást jól végezne (külső ingerek és belső rúgók szerint), csak épen egy elem hiányozna belőle: a lélek. Személyiségünk legbecsesebb belső magva a jellem és ennek magva az akarat.

3. Az akaratra *közvetlenül* hatni senki sem tud a személyiségen kívül álló erők és földi hatalmak közül; a mások akarata nem hasonlít a villamos csengő gombjához, amely közvetlen tevékenységünknek kínálja magát. Mások akaratára csak *közvetve*, kerülő úton hathatunk, az *indítékokon* keresztül. Minden olyan kísérlet tehát, amely az akaratra közvetlenül kíván hatni és ezzel azt „megnevelni“, szükségképen csődöt mond. A *hipnózisos szuggesztió*-ban ugyan lehetséges az akarat közvetlen hatás, de világos, hogy nem járhat maradandó, vagy nevelő eredménnyel, hiszen az öntudatot s így a személyiség valódi közreműködését kirekeszti. A *külső kényszerítésekkel* sem érhetünk célt. A külső kényszerítő eszközök, a nyers erőszak önmagában még akkor sem jelent *belső hozzájárulást*, ha a kényszer eredménye teljes. A kényszer ezenkívül még más — negatív — eredménnyel is járhat: belső ellenmondást, ellenállást, kettős viselkedést, meghunyászkodást, stb. idézhet elő. A kényszerrel megtört gyermek akaratnélküli bábbá is válhat. Külső kényszereszközökkel sem lehet tehát erkölcsi akaratot nevelni. Egyéb „szuggesztív“ eszközök, mint pl. az érzelmekre való hatás, viszont csak akkor hatásosak és értékesek, ha az akarat őket indítékai közé felveszi.

4. Az akarat nevelésének igazi és egyetlen útja: az *indítékok segítségével*, az indítékokon keresztül érvényesülő hatás. Az akarás egyik legfontosabb és központi mozzanata: a választás, vagy elhatározás; ennek pedig az indítékok alkotják előfel-

tételét. A nevelés munkájának tehát az indítékokra, ezek meggyökereztetésére és döntő szerephez juttatására kell irányulnia. Az akaratnevelés: indítéknyújtás, — mondhatjuk paradox rövidséggel. Az indítékokat a növendék értékítéletei emelik a valódi hatóerő színvonalára, következésképpen a jellemnevelésnek a növendék értékítéletei kialakításához kell mindenképpen hozzájárulnia. Az indítékok szolgáló értékeknek két fő kellékük van: egyrészt igaz és időálló értékeknek kell lenniök, nem csálók illúzióknak, másrészt meg kell felelniök a növendék valódi szükségleteinek, vágyainak, azaz a megismert értéknek törekvést kell belőle kiváltania. Az indítékok csak az érzelmi összetevő segítségével és annak erejében válnak hatásossá és vonják maguk után a cselekvést. A neveléslélektan feladata megállapítani: az egyes életkorok, egyes típusok milyen érzelmes-érték-indítékok iránt fogékonyak (az egyén jól felfogott érdeke, a szülők akaratata, a társadalom, a nemzet, a haza, az egyház jóléte, a becsület, a kötelesség, az erkölcs, a vallás követelményei és eszményei, az élő és történelmi példák, az iskolai oktatás, érzelmi és inspiráló számtalan lehetősége). E megállapítás után, — mely még tudományos alapvetésre szorul, — a második feladat következik: a nevelőknek a típusokhoz és egyénekhez kell szabnia eljárását. Az „indítékok harca“ különös gondját teszi az önnevelésnek és a mások nevelésének; e tekintetben a jó és üdvös akarat szókások kialakítása a legfontosabb: csak gyors, biztos, határozott, áldozatrakész és magabízó akarás vezet el a sikerhez. Mindenekfelett fontos azonban, hogy az *indítékok* kiművelésére a nevelés a legnagyobb gondot fordítsa: a túlzottan „intellektualista“ nevelésnek nem egyszer vetették igazságtalanul szemére, hogy „elhanyagolja“ az akaratra való hatást. E kifogás csak részben igazolható. A nevelés nem mondhat le arról az elvről, hogy az emberi intelligencián keresztül tudja leghathatósabban megközelíteni a jellemet és így a személyiség teljességét; és az intellektuális nevelés korszakait csak az elfoglaltság mondhatja teljesen érzéketleneknek a jellem és akarás fontosságával szemben (*Herbart* példája). A legnagyobb inspirációknak is szükségük van az értelem közegére. Ha ezt elhanyagoljuk, vakon engedelmeskedő emberi automatákat kaphatunk ugyan, de nem magasrendű erkölcsi személyiségeket.

5. A motívumok meggyökereztetése mellett azonban szükség van az akarás tevékenységének *gyakorlására* is. Ugyanakkor, mikor a legnagyobb fontosságot tulajdonítjuk az indítékok szerepének, nem szabad egyoldalúságba esniünk és *Leibniz* „értelmi determinizmusát“ elfogadva, azt vallanunk, hogy az értékítéletekkel kimerül az akarat, vagy jellem nevelése. Nem: az akarásnak gyakorlásra is szüksége van, hogy magasrendűvé fejlődhessen. Ennek az igazságnak alapja az a tény,

hogyan az elmélet és a gyakorlat, az indíték és a cselekvés, a tudás és a tett között nagy ürt tátong; ha igaz van is Platonnak abban, hogy „az erény tanulható”, tévedés volna azt hinni, hogy az erény eszméjét birva már erényesek vagyunk. Az arany szabály ismerete még nem biztosítja azt, hogy annak ismerője azt meg is valósítja életében; aki a becsületességet nagy értékeknek ismeri el, még ezzel nem valósította azt meg. Az értéktételeken kívül tehát még valami egyéb is szükséges a valódi jellemhez és az erkölcsös akarati cselekvéshez, ez pedig a gyakorlás. Az erkölcsi elvek önmagukban elvont tételek; élő valósággá akkor válnak, ha egy sor konkrét élethelyzetben megvalósulnak, vagyis mikor az egyes helyzeteknek, mint problémáknak megoldásában az illető elvek *módszerré* válnak. A becsületesség elve pl. a gyermek, vagy ifjú legkülönbözőbb élethelyzeteiben meghatározhatja a gyakorlati megoldást, akár pozitív, akár negatív irányban, azaz: akár megegyezően az elvi követelménnyel, akár vele ellenkezve. Ezzel a becsületesség elve elvesztette elvont jellegét és feloldódott a gyakorlati cselekvésben, azaz az életnek, a cselekvéseknek valóságos összetevőjévé vált. Amit a becsületesség elvére nézve megállapítottunk, ugyanazt mondhatjuk minden más értelmi-erkölcsi elvről is. A puszta elmélet és a gyakorlati élet közötti ürt tehát az akarat gyakorlása tölti be.

6. Sokáig lesz még alkalmunk mind a közfelfogás népszerű megnyilatkozásaiban, mind a nevelési irodalomban az „*akarat-erőről*” hallani, mint az akarat és jellem legfőbb alaki tulajdonságáról. Mégis remélhető, hogy a modern lélektani kutatás credményei egyre jobban áthatják a közvéleményt és a pedagógiai szakirodalmat s az akaraterőnek téves fogalmát kiszorítva, helyettesítik azt az *önmagában bizó és áldozathozásra, önmegtagadásra képes, kitartó és állhatatos* akarás fogalmával. *Droelshauvers* és *Lindmorsky* munkáit ebből a szempontból vizsgálva, úgy találjuk, hogy tulajdonképpen csak szavakban térnek el egymástól, míg a dolog lényegében megegyeznek. A francia szerző akaraterőről beszél, de néha-néha rásiklik az önbizalom (*confiance en soi*) kifejezésre, amivel elárulja titkos gondolatát, t. i. azt, hogy az „akaraterőnek” egyik lényeges alkotóeleme az önbizalom, melyet *Lindmorsky* még más jegyekkel is kiegészít s így az akaraterő téves fogalmát a helyessé cseréli fel. A nevelésnek ezt a fordulatot tudomásul kell vennie. A keményen ökölbe szorított kéz, az összeszorított fogak görcsös állapota még nem azonos az „erős” akarással, hanem csak „heves” és múló érzésdinamikát jelent. Sokkal többet ér az ilyen „erőfeszítéseknél” az egyenletes, kitartó, célt nem tévesztő, áldozatokat hozni tudó „indulattalan” akarás, amely fellett a változhatatlan értékek és eszménvek csillagai világítanak. Az igazi akarás nem az indulatok játékához hasonlít, hanem a

szenvedélyhez. Az akarás jelzett alaki tulajdonságainak fejlettsége vezet el csak az *önuralomhoz*, ami a jellemességnek és az egész személyiségnek záloga, biztosítéka és díszé is egyben.

7. Az akaratnevelés *eszközei* között, az indítékok mellett régtől fogva használatos a *szoktatás* is, mind a kétféle alakjában, azaz mint *másoknak* és mint *önmagunknak* rászoktatása valamely állandó cselekvésre, vagy viselkedésre, gyakorlás segítségével. Az akarat *szokások kialakulása* azzal a következőmennyel jár, hogy ami kezdetben akarat *impulzust követelt*, az a tevékenység később automatikussá, gépiessé alakul át s akarat *tevékenységet* többé nem kíván. Kíváncsi, hogy az ember „minél több jó szokást sajátítson el s így valóban járó és mozgó „szokásköteggé” (*James*) alakuljon az idők folyamán. Csupán egyről nem szabad megfeledkeznünk; arról t. i., hogy a gépies mozgássorok mellett kezdeményező, újító, akaró tevékenységünk teljesen el ne sorvadjon, — hogy az automatizmusok mellett megmaradjon az önálló, független *akarási szokása* is. Kétféle szokások rétegződnek a valódi személyiségben: a gépiesek és a folyton megújuló, spontán akarási szokásai.

8. Mint minden gyakorlásnál, úgy a gyakorláson alapuló szoktatás kérdésénél is felmerül az *átvitel (transfer)* kérdése: ha a területen gyakoroljuk testi-lelki tevékenységeinket, ennek hatása magától áttérjed-e valamely *b területre*? (Ha (az akaratnevelés körében maradva) pl. böjtöléssel edzi valaki akaratát, akkor az így elért tökéletesedést átveszi-e a beszédben való mérséklet erőnye? Az *átvitel* kérdését általában sok vizsgálat tette már tanulmány tárgyává a lelki élet egész területén s az eredmény kettős: egyrészt megállapítható, hogy *van* átvitel a lelki tevékenységek egyes területei között, hiszen az emberi személyiség egységes és benne lelkileg „minden összefügg mindennel”; másrészt azt a törvényt látjuk érvényesülni, hogy csupán a *rokon* területeken van hatása az átvitelnek, ahol a tevékenységi elemek, vagy módszerek azonosak. — Mindezekből az következik, hogy az akaratnevelés gyakorlatában is megfelelő vizsgálatokkal kell tisztázni azt a kérdést, vajon egyes önlegyőzési, önmegtagadási gyakorlatok valóban kihatnak-e más cselekvési területekre, vagy az egész lelki életre? *Lindmorsky* észrevételeiből azt következtethetjük, hogy az önmegtagadási gyakorlatok *egy meghatározott* cselekvési területen tökéletesítik ugyan az akarást és az ellenállást, de hatásuk nem nyúlik át más természetű lelki tevékenységekre; az akarat *nevelésnek* erre vonatkozó aszkétikai elveit nem árt tehát bizonyos lélektani megfontolásoknak alávetni. — Hasonló eredményre van, minden valószínűség szerint, kilátásunk, ha a „*nem-akarási (no-tonté)*” egyes eseteinek akaratnevelő jelentőségét vesszük vizs-

gálat alá. A határozott gátlás akarata (a *nolonté*) nagy jelentősége vitán fölül áll; benne központosul ellenálló erőnk legnagyobb része. Más kérdés azonban: ajánlható-e *jellemgyakorlatnak* az az eljárás, hogy határozott „nem!”-mel válaszoljunk a kísértések csábításaira, mert így szilárdul meg akaratunk és válik az ily gyakorlás következtében egyre tökéletesebbé. Felelet: amily fontos az egyes esetekben minden határozott gátlás és visszautasítás, époly valószínű, hogy az *egyes* esetek nem vezetnek *általános* tökéletesedésre, azaz: a *nolonté* területén nincs átvitel. Valószínű ugyanis, hogy, ha az egyik kísértés megszűnt, legyőzése erőt ad ugyan a teljesen hasonlóknak való ellenállásra, de nem vértezi fel az akarat gátlások központját más természetű ingerek hasonló legyőzésére.

9. Az átvitel kikutatott és még ezután kikutatandó törvényszerűségeit szem előtt tartva, kell a nevelőknek alkalmazniok az egész nevelés menetében a *szoktatások* és *nevelői hatások* különböző fajait. Bizonyos, hogy nagy jelentősége van a gyermekkorban rendhez (napirend) való hozzászoktatásnak, amivel összefügg, hogy a jelentkező *szeszélyeknek* bizonyos mértékig gátat vessünk. A gyermek *önállóságra* és *önuralomra* való nevelése is ide tartozik, valamint az a törekvés is, hogy a gyermekben már jókor felkeltsük az *elhatározás* szokását, az „esprit de décision”-t. Ez a törekvés viszont összefüggésben van a *felelősségre* és *köteleességtudásra* való neveléssel is. Az iskolai élet a maga feladataival nagyon alkalmas ezekre az akaratgyakorlatokra, feltéve természetesen, ha azok a gyermek pszichikai fejlettségének megfelelnek s így számára valódi indítékokat tartalmazhatnak. A *szellemi munka fegyelmező ereje* közismert: a kitartó és összpontosított figyelem, a megkezdett munkának minden akadályon és nehézségen keresztül való folytatása, az értelmes torna és sport, a sikernek önbizalmat keltő ereje, stb. mind-mind kiváló tényezői az akarat nevelésnek. A cserkészlet nemzetközien ismert és elismert intézménye az akarat- és jellemnevelés kitűnő iskolája. Az ifjúkor, vagy a kezdő férfikor sajátos lelkületének megfelelően a felsoroltakon kívül más indítékok is beleszövődhetnek a szellemi tevékenységbe: a hivatás eszményei. „A saját kötelességünkbe, feladatunkba, küldetésünkbe vetett hit legyőzhetetlen erőt ad; az emberi személyiség ezzel isteni értelmet nyer” (*Dwelschaupers*).

10. Amit eddig a jellemnevelésről mondtunk, az mintegy kihívja maga ellen a goethe-i kritikát: a *részek* mind kezében vannak, de hiányzik a részek *egysége*, s az azt biztosító *kötélék* (der geistige Band) ... A jellem igazi legfőbb forrása és biztosítóka a *személyiség* és annak *életfelfogása* (világnézete). Akaratgyakorlásunknak, életcélunk kitűzésének, eszményeinknek, önmegtagadásainknak és lelkesüléseinknek végső értelmét és alapját a személyiség életfelfogása adja meg, ez a legmélyebb



egységesítő kötelék, amely összefogja az egyébként szétszórt és széthulló részleteket a jellem és akarat nevelésében. Amint Aristoteles szerint az egész előbbrevaló az ő részeinél és ezek értelmét ő adja meg, úgy a személyiség nagyobb keretében nyer lélektani elhelyezkedést és tulajdonképeni értelmét mindaz, amit „jellemnek“ és „akaratnak“ nevezünk. (A személyiségről l. e sorok írójának értekezését a *Katolikus Szemle* 1936. 737. s. kk. II.). A személyiség beállítódásával, élet- és világnézetének változásával gyökeresen megváltozhat a jellem és cselekvés épügy, mint az „egészek“ új elhelyezkedése, maga után vonja a „részek“ változásait. *Pascal*, vagy *Augustinus* a példák erre, de például szolgálhat minden igazi „konverzió“. Elképzelhetjük, hogy vannak jellemvonások, melyek teljesen a személyiség világszemléletének és életbeállítódásának függvényei, — ezek az eredeti életbeállítódásnak megváltozásával épügy eltűnnek, vagy felmerülnek, mint a szigetek a Föld nagy geológiai megrázkódtatásaiban; de minden jellemvonásra áll az, hogy jelentőségét, értelmét, *couleur local*-ját a személyiség egészében elfoglalt helye szabja meg, épügy, mint egy szimfóniában a hangszerek szerepét. Még a személyiségnek azon részeire is áttérjed valami a végső beállítódás és világszemlélet hatásából, melyek a cselekvések erkölcsi és karakterológiai szempontjából közömbösek, minő pl. a képzetek asszociációja. Ezek színe, jelentősége, járása szintén a személyiség egészétől függ s onnan nyeri színeződését. Mindezek alapján elmondhatjuk, hogy a jellemnevelés igazi megoldása: a világnézet s az erre való nevelés. Ha ez a célkitűzés elérhetetlen is az esetek nagy számában, a nevelőknek nem szabad azt elfelejteniök, vagy ellene cselekedniök. Ugyanez az elv, a *személyiség elve* ad értelmet annak a tapasztalatnak is, hogy minden módszeres eljárás, az akaratnevelésnek minden gondosan előkészített gyakorlata fölött magasan kiemelkedik az *élő példának varázsa*, a nagy *személyiségek* jellemnevelő inspirációja. Ez a jellemnevelés legmagasabb elve s egyúttal legmélyebb, de legszebb titka is.

(Vége.)

Várkonyi Hildebrand dr.

## Elvi kérdések egy ifjúsági regény körül.

Az ifjúsági szépirodalomnak, ami hovatovább az ifjúsági regényirodalom fogalmával lesz azonos, egész sereg tisztázásra váró fő- és mellékkérdése van mindezekig. S minél gazdagabb kivirágzású, minél keresettebb lesz ez a műfaj, kérdéseivel annál komolyabban kell foglalkozniuk a nevelőknek.

E területen a legtöbb probléma valamilyen szükséglet tudatosodása idején, vagy még gyakrabban egy-egy ifjúsági könyv elolvasásakor vetődik fel s fogalmazódik meg az emberben. Legutóbb *Fertsek Ferecnek Pubi és a körülmények* c. regénye indított meg bennem egy gondolatsort, amit színezték e regénnyel kapcsolatban folytatott beszélgetéseim, vitáim is.

Azt hiszem, hogy ez a regény nemcsak azért érdemes arra, hogy éppen vele kapcsolatban igyekezzünk tisztázni néhány kérdést, mert jó író jól megírt műve, hanem talán még inkább azért, mert ez a regény a Kir. Magy. Egyetemi Nyomda „*Könyvbarátok Kis Könyve*” sorozatában jelent meg. Abban a sorozatban tehát, amelyik immár évek óta a magyar ifjúsági irodalom javatermését adja az olvasók kezébe, sőt amely vállalkozás bizonyos mértékben ösztönzi is az írókat ifjúsági regények írására. Tudjuk, hogy az ide felvett műveket szakemberek választják ki, s így szinte mértékül szolgálnak e sorozat regényei. Az ifjúság is igen nagy szeretettel és várakozó érdeklődéssel fogadta a „Kis Könyveket”, s a szülők tekintélyes társadalma teljes lelki nyugalommal vásárolta meg a sorozat minden darabját, mert tudta, hogy mindig értékes olvasmányt ad bennük gyermekei kezébe. Másutt, önállóan megjelenő hasonló természetű könyv mellett sokkal érdektelenebbül haladunk el s velük kapcsolatban felmerült kérdéseink sem igénylik mindig a feltétlen tisztázást. Minthogy azonban a *Könyvbarátok Kis Könyvei* rengeteg ifjú kezébe eljutnak, éppen márkázottságuk révén, sőt ezen túl bizonyos tekintetben irányt is mutatnak, felfogás- és stílusformáknak adnak polgárjogot: nem árt megállanunk egy pillanatra a *Fertsek* új ifjúsági könyve mellett. Lássuk mindenekelőtt e könyv rövidre fogott tartalmát.

Lányi Laci — Pubi, — harmadik és negyedik gimnáziumi évének külső és belső történetét tárja fel előttünk a szerző. Budapesti gyerek Pubi, minisztéri tanácsos fia, egyetlen gyermeke. A szülők társadalmilag nagyon elfoglalt emberek. Bizony, alig jut idejük a Pubi gondos, a lélek forrongó mélységeihez elérő nevelésére. Az egyre gyengülő bizonyítványon házitanító alkalmazása átmenetileg segít ugyan, de a bajok gyökere mélyen fekszik. Pubi a lejtőre kerül. (Beszövéis: Gyuri bá' élettörténete; nevelő értékű epizód.) A negyedik osztály végére sok megoldatlan kérdés halmozódik fel benne. A régi osztályfőnök

és Gyuri bá, a bizalmas nevelő kiesnek élete útjából, egyedül érzi magát, senki nincs, akihez nyugodt lélekkel közeledhetnék; akikhez közeledni szeretne, azoknak nincs idejük vele foglalkozni. Komoly válságok gyöttrik, semmiképpen nem tudja megtalálni önmagát, lába alól elveszítette a talajt. Év végén több tárgyból bukás fenyegeti, s ott lebeg körülötte a szurtos iparostanonc alakja, mert hiszen a család azzal fenyegeti, hogy inasnak adja őt.

Nincs menekvés, úgy látja. Bizonyítványosztás előtt megszökik hazulról, hogy saját akaratából legyen inassá. A nyakasság keményre edzi. A barangolás napjaiban elkényeztetett teste hozzászokik a mostoha körülményekhez, kezdi meglátni a pénz s az eddig magába szívott tudás értékét. Roppant nagy öröm számára, amikor a Balaton partján idegenvezető munkával 5 pengőt keres. Régi problémáira egymás után természetes feleletet kap, megnyugszik, de makacssága tovább tart, mert hallja, hogy szülei csendőrökkel kerestetik, rádión is köröztetik. A gondoskodásban büntetést célzó intézkedéseket lát.

Országúti kóborlása közben akad rá Janira, a régi, hűséges, beteges pincérismerősre, aki pompás nevelői érzékkel jó vágyágyra tereli életét. Miközben a szülőket értesíti Pubi hollétéről, kéri őket, hogy hagyják most egy kicsit magára a fiatalurat: „tegyen, amit akar, vagy legalábbis higgye ő csak ezt ... Olyan, mint a jó bor, most éppen savanyú s ihatatlan, mert éppen forr. De őszig megváltozik még, ne tessenek félni.“

Jani vezetésével Pubi nem riad vissza a munkától, pincértanuló lesz, keresete heti 8 pengő. Majd a háttérben dolgozó Jani és édesapja segítségével alkalmazotti minőségben Eörfffy grófhöz kerül, akinek a Balaton mellett pompás kastély-szállója van, ahol gazdag külföldi vendégek nyaralnak. (Beszövé: Eörfffy életének nevelő értékű története.) Pubi sokat tanul, nyitott szemmel nézi, tanulmányozza a vendéglős szakma munkáit; most már semmi kétség, hogy erre a pályára lép. Eörfffy gróf élete is pompás útmutató számára. Pubi gyors tempóban érik, leveti magáról kamaszkinövéseit, megérlelődik lelkében a szüleihez való közeledés szükségessége is, levelet ír nekik; most már magára talált hangon, őszintén kéri bocsánatukat: „Kedves jó édesanyám és édesapám, azóta rájöttem, hogy nagyon helytelenül cselekedtem, amikor maguknak azt a nagy bánatot okoztam. Én mindent nagyon őszintén megbántam, B. oszi (osztályfőnök) azt mondta máma, hogy a jó Isten megbocsátott nekem. Kérem, bocsássonak meg maguk is. Ha hazamegyek, megretszenek látni, mennyire megváltoztam. Én legalább így érzem.“ Elhatározása kész: szabad pályára lép, vendéglős lesz, de látja, hogy erre is elő kell készülnie, s még sokat kell tanulnia. A megbocsátó levél már nemcsak a szintén nagy átalakuláson keresztülment apa, de egyúttal a barát levele is.

A regény stílusa a budapesti serdülő középiskolás ideges képzettársítását, mondatfűzését, sokszor pongyola és magyartalan diáknyelvét akarja megmutatni. Először a maga szertelenségében, később bizonyos mértékig tisztultabb formájában. Az író eme törekvése szinte maradék nélkül sikerül is.

A tartalom és stílus mögött az író nyilvánvaló célkitűzései feszülnek, s éppen a célkitűzések természete fogalmaztat meg bennünk néhány kérdést. A regény főalakja, Lányi Laci, nagy megtisztuláson megy keresztül, de nagy útat kell megtennie a regény elején megismert önmagától a regény végén található önmagáig. Nem kész, kiforrott, ideálisan jellemzett ifjúról, hanem előttiünk, szemünk láttára alakuló serdülőről, s vele kapcsolatban a serdülés nehezebb, küzdelmesebb fajtájáról van szó. Ez a jellemzőmód nemcsak művészi síkban nyújt szép feladatokat és lehetőségeket, hanem nevelői szempontból is értékes, jól sikerült beállítás. A gyenge és elesett kortársolvasók nem mondhatják: hiába minden, ilyen én úgysem lehetek, ilyennek születni kell, (pl. Zubor István megható regényalakja: Bárdos Péter a „Mégis ötödikes leszek” c. regényben), sőt ezt kell mondaniuk jóleső érzéssel: nini, hiszen nincs veszve minden, még én is lehetek ilyen, még belőlem is lehet valami.

A szülői ház mulasztásai, az egykés úrigyerek lelki magárahagyottsága, a felnőtt társadalom, benne a tanári kar magatartása, bezárkózása: mindmegannyi társadalmi hiba öntudatosítása, s így bizonyos tekintetben vád is a szülői és tanári társadalom ellen, mert hiszen a jó útra térés hivatásos nevelőktől mentes környezetben indul meg. Másrészt igaz az is, hogy Pubit mégis csak a felnőttek mentik át nagy lelki zavarainak korszakán, s a tanárok és szülők is kiveszik részüket az embermentő munkából. De a vád elhangzott, mégpedig a gyermekolvasók jó része számára érthetően hangzott el. — A regény stílusa pedig mintegy összesűrítve adja mindazt a diákstílus-szabadosságot és pongyolaságot, féktelenkedő túltengést és felületességet, ami ellen az iskolai munkában a nevelőknek küzdeniök kell.

Mindez a körülmény kevéssé izgatna bennünket, ha ez a regény nem ifjúsági könyvként, s nem ebben a sorozatban látott volna napvilágot. Így azonban nyilvánvaló, hogy pedagógusoknak is több figyelmet kell rájuk szentelni. Olvasás közben mind tartalma-, illetőleg probléma-feltárása-, mind pedig előadásmódjával kapcsolatban bennem is erős aggodalmak és kétségek merültek fel, s mindeztől nem jutottak el teljes megnyugvashoz. Mert mi is az, amit eddig általában megkívántunk az ifjúsági regényirodalomtól? Az, hogy az ifjúsági könyv lekösse, kielégítse az ifjúság érdeklődését, könnyítse meg önkifejtését, magáratálalását, az embri társadalomba való belenövését, adjon neki értékes ösztönzéseket, s mindezt lélek- és érzelemnemesítő

*formában tegye, a nélkül azonban, hogy a javító- és erkölcs-nemesítő célzat túlságosan elidegenítően, esetleg visszataszítóan lépne előtérbe.*

Nos, ilyen alapon, eme követelményekhez való szigorú és következetes ragaszkodás mellett Fertsek fenti könyvét minden vonatkozásban nem tarthatjuk mintaszerűnek. Pedig végelemzésben valamennyi szempontból igen komoly értékeket nyújt ez a mű, mert a kezdet dur-hangneme, a fiú átalakulásával párhuzamosan, szépen áthangolódik moll-ba, s a nagy ellentétek gyermek és környezete között kisímulnak. Az érzések és lelki tisztulások mély húrjain játszó kibontakozás, a diákfőhős helyes életvágányának a megtalálása a kisiklás után, mind úgy épülnek bele a regénybe, hogy a végigolvasás után teljesen a katharzis hatása alatt áll az olvasó, a serdülő vergődéseiből fakadó vádak élüket veszítik, s ha átmenetileg lehet is némi társadalom s a felnőtt nevelők ellen ingerlő hatása a serdülő olvasóra, érzésem szerint a maga igazságában megmutatott tisztulási folyamat bizonyára ennél sokkal mélyebb és maradandóbb hatással lesz rá.

Mert ne felejtjük el, hogy nem igazak, ezért következképpen talajtalanok és sokszor célt tévesztettek azok az ifjúsági regények, amelyek kizárólag idealizált, eszményi ifjúságot mutatnak be, vagy tanító célzattal csupán az ifjúság hibái elé tartanak tükröt; csak az ő megjavításukat célozzák, a felnőttek társadalmát, annak vele szemben elfoglalt álláspontját pedig minden ízében igazolják, vagy az ifjúság rovására elkövetett igazságtalanságait elhallgatják. Az ilyen regények kiütköző nevelői célzatosságán átlát, „prédikációknak” minősíti s figymálva, vagy sehogysem olvassa őket az ifjúság.

Kizárólagosan a fentebb említett követelményekre felépülő ifjúsági irodalom előtt, úgy látjuk, nem áll hosszú jövő; talán éppen azért, mert új lehetőségek alig nyílnának ezen a mesterségesen körülhatárolt területen. Szükségképen megcsontosodnék, s ennek következtében megüresednék az ifjúsági irodalom, míg az ifjúság lelki összetételében, érdeklődésében a mai problémázó életszemlélet és rohanó életiram következtében egészen új, eddig nem is sejtett igények lépnek fel.

A „Pubi ..” olvasása tovább ingerli, új kérdések felvetésére készíti az olvasót. Az ifjúsági regény nem lezárt műfaj: öntudatosodik bennünk. Mint ilyennek, fejlődése előtt is nagy lehetőségek vannak még. Végleges meghatározáshoz kötésessel éppen olyan káros dolog volna kibontakozásának útját állani, mint a tulajdonképeni regényének, amelynek műfaji határain még ma is kénytelenek vagyunk egyet-egyét tágítani. A regényes életrajz, s az ú. n. tényregény (Tatsachenroman) pl. szinte csak napjainkban nyert polgárjogot az irodalomban.

Számítanunk kell arra is, hogy a társadalmi élet új irány-

ba bontakozásával, a művészetek fejlődésével kapcsolatban szükségképen elkövetkeznek majd az ifjúsági irodalmon végrehajtandó kerettágítások is. A serdülő ifjúság egyik-másik rétege már ma is pszichoanalitikai fogalmakkal dobálózik, a politikában szinte benne él. A pedagógia gyökeres átalakításának folyamata pedig nemcsak rajta megy végbe, de igen sokszor ismeri is a nevelési reformok rúgóit, indokait, ha máshonnan nem, a napi sajtóból, ami szintén mélységesen beletolakodott a gyermek és a serdülő életébe.

A mai gyermek és serdülő több típusa között ott van a könyvmoly és a „mozihiéna” is. Ezek olyan alapos irodalmi és filmművészeti tájékozottságra tesznek szert, hogy már a 15–20 évvel idősebb felnőttek is sokszor elámulva hallgatják megjegyzéseiket egy-egy filmről és könyvről, s vitáikat a legkülönbözőbb tárgyakról. Az ilyen gyermekek száma egyre nő! S az ilyen gyermeket, nagyon jól megfigyelhetjük, nem sokáig elégitik ki az ú. n. szabványos, ad usum delphini szerkesztett, csiramentesített ifjúsági olvasmányok. Láttam első gimnázistát, szomorú példa, akinek édesanyja adta kezébe Kronin „Rész-tábla a kapu alatt” c. regényét. Az ilyen gyerek aztán nem tér vissza szívesen a May, Cooper, Verne, vagy akár a Gárdonyi világába. Még a nem ilyen szélsőségesen eltolódott, de „modern” serdülő is hamar elfordul a számára kijelölt ifjúsági irodalomtól, s az élet igazi képét mutató művek után kutat, sokkal előbb, mint régebben, ha nem találja meg abban az életmegmutatás őt érdeklő formáját. Hiszen a realitásokra való támaszkodás igénye manapság, a rekordokért harcoló emberi erőfeszítések és nagy politikai átalakulások világában, sokkal hamarabb fel lép a serdülőben, mint ezelőtt akár csak egy-két évtizeddel is. *Ma már semmiféle hókuszpókusszal nem tudjuk időn túl elaltatni a gyermek és serdülő realitások után esengő sóvárgását, és nem tudjuk megakadályozni, hogy észrevegye és megbírálja a felnőttek társadalmának kinövéseit, kisiklásait és bűneit.*

Ne értsen félre senki! Nem azt mondtam, hogy a kezébe adott irodalmon keresztül szabadítsuk rá az ifjúságot a felnőttek fogatkozásainak bírálgatására, s ingassuk meg beléjük vetett hitét. Ez a célzatosság valóban elhibázott lépés volna, de ne ítéljünk el minden olyan törekvést, amely a kor színvonalán álló, tényekre felépített ifjúsági lélek- és fejlődésrajzzal kapcsolatban szükségképen feltár olyan mozzanatokat is, amelyek pl. a felnőttek, szülők, nevelők kötelességeinek, illetőleg mulasztásainak tudatosítására vezetnek.

Amit a Fertsek regénye kiterget: a felnőttek nagy elfoglaltsága, ami megakadályozza őket az ideális gyermeknevelésben, törtétese a karrierteremtés síkjában, ami a személyes gyermeknevelés alkalmainak csökkenését vonja maga után, a

bizalmas, felvilágosításra, a gyermek fejlődésigényeinek kielégítésére alkalmas családi és iskolai légkör hiánya, stb., stb., bizony már úgyis éppen eléggé a levegőben vannak. A Pubihoz hasonló őszinteségi fokú regények igazsága már most is csak kullog a mindennapi élet igazságai nyomában. Tény, hogy ezek közül néhányat olykor szinte tapintatlannak látszó őszinteséggel vet fel a szerző. Különösen akkor látjuk ezt így, ha azt gondoljuk, hogy a gyermekolvasó a mi szemünkkel lát. A minden erőltetés nélkül bekövetkező, megnyugtató, összhangot teremtő tisztulási folyamat nélkül természetesen el is veszítené ifjúsági könyv jellegét a „Pubi és a körülmények“, így azonban egy újfajta, kiszélesedett, meggazdagodott ifjúsági regénytípus merész, de jogosult képviselőjét kell keresnünk benne.

Módszere azonban nem mondható minden tekintetben újnak és szokatlannak. A társadalomkritika és satíra nyomait ugyanis már az ifjúsági irodalom bölcsőjénél megtalálhatjuk. Hogy csak a Gulliver, vagy a Don Quijote ifjúsági változatait, vagy Wilde meséit s Dickens ifjúsági irodalommal vált műveit említsem, a sorok között is olvasni tudó gyermek, vagy serdülő lelkében ezek hatása alatt is megszülethetett bizonyos társadalomkritika, felnőttbírázat, hiszen jól tudjuk, hogy e munkák legsajátosabb jellemvonása éppen a kritika és a satíra. Hogy az eredeti magyar ifjúsági irodalmat se hagyjuk említetlenül, a Móricz Zsigmond, Karácsony Sándor és a Paulini Béla írásai-ban is éppen elég társadalomkritika és satíra, felnőttleplezés akad, s mégis olvasásukat igazán nem mondhatjuk romboló hatásúaknak, sőt nyugodtan odaadjuk azokat az ifjúság kezébe. Új hangok, új felfogás előfutárai, figyelünk rájuk, de nem kiközösítéssel, hanem megjelenésük végső okainak keresésével, megértésével s a javítás szándékával felelünk rájuk.

El tudok képzelni olyan serdülő olvasót is, akire a Fértsék könyvének negatívumai (a felnőttek felelőssége, a bosszantó diáknyelv, stb.) lesznek nagyobb hatással, de tudom, hogy sokkal többen vannak azok, akik az életrevaló kibontakozás lendületét, a helytállás akarását mentik át belőle és építik bele életükbe áldott ösztönzésként. Ezeknek a hatásoknak az értéke és gazdagsága miatt bizony kár volna az ifjúsági irodalomból kiközösíteni ezt a könyvet s bizonyára születőfélben levő társait.

*Nem minden olvasó egyformán olvassa ki a könyvből a benne rejlő tartalmat és lényegét.* Mindenki mást és mást ragad meg belőle. Egyiket a mese, másikat a felvetett problémák kötik le; ami egyikre az új felfedezés zuhantásával hat, a másikat szinte érintetlenül hagyja. Az a serdülő, akinek a lelke problémakutatásra van beállítva, megtalálja a regény vezérgondolatait is, és ha történetesen olyan valaki, akinek szülei-

a Pubi szüleinek megkötöttségei és fogyatkozásai vannak meg nagy mértékben: ez a regény nem fogja elaltatni benne a szülő-gyermek viszony helyességén, vagy helytelenségén való töprengést.

Megfigyelhetjük, — s ezt természetesnek is kell tartanunk, — hogy az ifjúsági regény, a maga igényeinek nyelvére lefordítva, lassacskán kezdi alkalmazni a tulajdonképeni regény módszerbeli és szerkezeti eredményeit, amivel egyidőben annak tartalmi jegyei is átszivárognak bele. Az önéletrajzregény — ifjúsági átszabással, — egyre nagyobb teret hódít, s az analitikus regény eredményei is új területhódításra ösztökélik az ifjúsági irodalom művelőit. A problémaregények is ugyancsak fogják éreztetni hatásukat, hiszen, amint láttuk, ma már szinte nemcsak az ifjú és a serdülő, de hovatovább a gyermek is krízisekről tud, problémákról beszél és foglalkozik velük. Divatos dolog ma mindennek a krízisét kimutatni. Ami eddig csaknem mindenki előtt természetesnek látszott, nem egyszer a probléma nagyképű jelmezét ölti fel. Ezek a problémák bizony kezdenek helyet követelni maguknak az ifjúsági irodalomban is, s ha meggondoljuk, hogy az ifjúság valóban problémákon töpreng, nem is csodáljuk, hogy szívesen olvassák a velük foglalkozó ifjúsági könyveket.

Nem kell azonban azt gondolnunk, hogy a Fertsek regénye valami problémahalmaz! Távolról sem. Sőt, a regényben felvetett kérdéseket sokszor pusztán adottságnak érezzük mi is, nemcsak a serdülők és ifjak. Több diák véleményét megkérdeztem erről a regényről. Egy nagyon sokat olvasó s szinte az egész magyar nyelven megjelent ifjúsági irodalmat ismerő, szellemi fejlettség tekintetében kortársait jóval meghaladó 12 éves diákgyerek mindössze ennyi „problémát” látott meg és szűrt le a Pubiból: „Az édesapának többet kellett volna Pubival foglalkoznia. Amikor ideje volt, akkor is olyan mordul beszélt vele.” Már az édesanya mulasztásaiból mit sem vesz észre, őt minden tekintetben kifogástalan anyának tartja. A regény építő értékei sokkal maradandóbb nyomot hagytak lelkében. A „suli” nyelvét utánzó stílust „mulatságosnak” találta, s észrevette benne a „gúnyt”, mellyel az író „nevetségessé” akarja tenni ezt a tolvajnyelvet. Ezt annál könnyebben észreveheti az olvasó, mert a diáknyelv szavai általában dült betűkkel vannak szedve a könyvben.

Más sokat olvasó diákomon sem vettem észre e regény káros hatását. Az is igaz azonban, hogy e könyv tanítványaim köréből kikerült olvasói nem azonosíthatták a maguk családi helyzetét a Lányi Laciéval. Ha olyanok olvassák, akiknél ennek az azonosításnak alapja van, valószínű, hogy öntudatosodhatik bennük a vád az ilyen szülők ellen, de ott vannak mindjárt



kéznél azok a tulajdonságok, természetes fejlődésmozzanatok, amik miatt a gyermek sem tarthatja magát teljesen hibátlannak. Hiszen a regény végén is Laci az, aki először fejezi ki megbánását, s kéri szülői bocsánatát.

Sok töprengés után végül is arra a meggyőződésre jutottam, hogy a Fertsek Ferenc „*Pubi és a körülmények*“ c. könyve mégiscsak helyet foglalhat az ifjúsági regények között. Új hangok, új célkitűzések, bátor, álarcokat nem kímélő idők szellemében s irodalomszemléletében fogant ifjúsági könyv ez, amely bizonyos mértékben elveti a régi ifjúsági regény megkötöttségeit, él a műfajtagítás és felfogásújítás jogával, az ifjúság sajátos világával ölelkezően bemutatja a mai társadalom, a mai nevelés néhány kisiklását, foltját, de mindezt úgy, hogy a kifejelet megnyugtató módon oldja meg a felvetett kérdéseket.

A felnőtt társadalom nem egy tagja bizonyára fejcsóválva fogja észrevenni, hogy, ime, a gyermek miatt a felnőtteknek, a szülőknek is engedniök kellett elveikből, magatartásukból, életformáikhoz való ragaszkodásukból. De másrészt bizonyára többen lesznek, akik azt mondják, hogy ez az egyetlen becsületes megoldási mód. Ha egyszer mindkét oldalon hibák vannak, csakis mindkét fél katharizásával juthatunk el a megnyugtató, tiszta összhangú megoldáshoz.

Az Egyetemi Nyomda szakbírálói is valószínűleg sokat gondolkoztak azon, hogy vajjon kiadják-e ezt a regényt ifjúsági könyvsorozatukban. A diákszavak dült szedetése is bizonyára az ő javaslatukra történt. Egy-két helyen még másképp is tompíthattak volna a művön, ahol az él, minthogy gyermekkézbe adott fegyverről van szó, esetleg veszélyes is lehet. De a felnőtt társadalom kritikával történő szemlélését végérvényesen semmiképpen sem zárhatjuk ki az ifjúsági regényből annak jelentékeny szegényedése, esetleges elsorvasztásának kockázata nélkül. Elvégre a hibák és mulasztások, csak azért, mert felnőttek: szülők és nevelők hibái és mulasztásai, nevezzük nevén a gyermeket: a mi magunk hibái és mulasztásai, nem maradhatnak örökké szent és sérthetetlen, megmozdíthatatlan valóságok, még a serdülők és ifjak szemében sem. Az idők szelleme minden vonalon követeli az előbújást az álarc alól.

Nagyon időszerű e regénnyel kapcsolatban utalni arra is, hogy milyen nagy kár az, hogy a felnőttek általában, de különösen a nevelők, szülők, tanítók, tanárok, bírák, stb., szóval mindazok, akiknek közük van a gyermekhez, az ifjúsághoz, nem olvassák az ifjúsági irodalmat. Pedig mennyi tisztázatlan kérdésre kapnának belőle feletetet! A helyzet ugyanis az, hogy a szaktudományok eredményeit nagyszerűen illusztrálja és sok tekintetben szerencsésen kiegészíti az új magyar és külföldi ifjúsági regényirodalom. Annyit mindenesetre játszva megtanulhatna belőle, vagy segítségével visszaemlékezhetnék az ember

arra, hogy mi is érdekli az ifjúságot, mi az ő tulajdonképeni életeleme, szerencsés önkifejtésének mik a legelemibb követelményei.

A „*Pubi és a kröülmények*“ ifjúságunkat nagyon fogja érdekelni. Kedvelt olvasmánya lesz. Ártani aligha fog neki, még a diákeltűnések számát sem fogja növelni; sok egészséges indítása, jóirányú ösztönzése révén azonban sok, kamaszgyöngeségekben szenvedő serdülőbe fog önbizalmat ébreszteni a felfelé ívelő élet vállalása irányában. A felnőttek, elsősorban természetesen a szülők és nevelők társadalma pedig annyit okulhat belőle a szórakozás mellett, hogy hitünk szerint jó szolgálatot teszünk, ha felhívjuk a figyelmüket erre a nagyszerűen megírt, jó érzékkel, szerencsésen megtalált tárgyú regényre. Tükör az nemcsak a serdülők, hanem önmagunk számára is. S az ilyen fajta tükörbe nézésre ugyan melyikünknek nincs szüksége?

*Dr. Harsányi István.*

## Az oktatófilm értéke és tanulságai.

Valljuk meg, eddig az oktatófilm értékelésében az úgynevezett *hőskort* éltük. Az oktatófilmre vonatkozó szemlélet a romantikus elragadtatás hangján szólalt meg: mindenki „lelkes istenfi“, aki vetít. A tanító-nevelő értékek keresése, a film felépítése, összeállítása, kifejező ereje: tehát a *film lényege* helyett csupán az a döntő körülmény, hogy *egyáltalán* hasznosítható és — hogy használják is. Az oktatófilmmel foglalkozó tanulmányok középponti kérdése: ebben, meg ebben a tárgyban *mennyire* használható a film? Céljuk: a filmoktatás elvének népszerűsítése. Természetes, hogy e kor nem a tökéletesítést célzó bírálat szemüvegén át nézte az egyes oktatófilm-tényeket, hanem a mindent elfedező, jóakarató helyeslés feljóbologatásával kísérte azokat. Hál' Istennek, már túljutottunk ezen a koron. Ugyszólván az egyetemes magyar tanügynek a bekapcsolódása a vetítő oktatásba, a komoly bírálat igénye az illetékes tényezők részéről, de filmjeink fejlődése is egyaránt mutatják, hogy a magyar filmoktatás ügye a második korszakába lépett. Ezt pedig nevezhetnők kritikai kornak is. Ez a kor kettős rétegződésű: a kételkedő és a komolyan bíráló magatartás szerint különül el. Így is van ez rendjén: a kritikai szellem felébredésének éppen a kételkedés a mutatója, s a lehiggadó, módszeres tárgyilagossággal szemlélő, józan bírálat csak ezután következik sorban. Az első rétegnek kartársaim körében sokszor hallottam hangját: ezek az oktató film általában való értéktelenségről szóltak. (Akadtak természetesen itt is az árral együtt

űszók, akik minden meggyőződés nélkül örvendeznek az oktatófilmnek, csak azért, hogy ne tartsák őket maradiaknak.) Megállapítható azonban, hogy a kritikai kor első rétegét is eltemette a fejlődés. Ma már a komoly értékek igénye, a *valós látás*, magának a filmszemlélet létrejöttének vizsgálata, a képszerűség lényege állanak az érdeklődés talppontjában. S valóban, a konzervativizmusból is felcsapó lelkendező kritikátlan-ság, a nyomán fakadó keserűszájízű elégedetlenség után keresnünk kell az oktatófilm valóságos értékelését és ebből a szempontból át kell pillantani a mi oktatófilmjeink szép gyűjteményén is. Ez a valós látás jelenti azt is, hogy a film tartalmi tényezőin túl, a tartalmat filmmé kialakító benső forma kérdését kell elsősorban kutatni. Vállalkozásnak is merész ily rövid tanulmány keretében felölelni a filmszemlélet középponti kérdéseit, de talán épen azért, mert középponti kérdések ezek — a vázlat sem egészen érdektelen.

A tanulmány első kérdése lehetne: hogyan jön létre a kép (film) szemlélése útján az ismeret? Lesznek, akik az általános szemlélet körébe utalják a kérdést, pedig a szemlélet kérdésének kettéágazása az első pillantásra nyilvánvaló. A szemlélet nem egyéb, mint az elem rajzolódó történés folyamának jelentéssel való felruházása. Kiválogatom a történés rendjéből a *lényeges elemeket*, s fogalmakba sűrítve, még egyszer utánarajzolom magamban a történés rendjét, — mostmár a maga jelentő, szellemi mivoltában. A történés folyamán elősorakozó képhalmaz és a bennem megmaradó emlékképsor között tehát különbség lesz. Az első gazdagabb: hiszen az ismeretté alakítás közben elhagytam belőle a lényegtelenet, a járulékos jegyek halmazát. De mégis szegényebb az első képsor, mert esetleges, akármilyen, benne teljes egészében él a való. Az én, a szemlélő, dolgokat megragadó, lényeglátó jelentősége pedig épen abban van, hogy a valóságban is meglévő benső rendet, az állaopt és a változások összefüggéseit a természet értelmét a történés szellemiséget *sűríteni, tudatosítani képes*. Így lesz az én emlékképsorom a természet rendjéből, a történés folyamából tudatosított része annak a szellemiségnek, amely a dolgokban megnyilvánul. S én a belesugárzó szellem, büszkén zárom magamba a lényegét, ismereti emlékképeim közé. Ezért gazdagabb, értékes az a sorozat, amely szemben a történés rendjével, birtokomban van; hiszen ez *tudatos képe* a tárgyaknak. Az is nyilvánvaló, hogy a történés általában, magábanvéve esetleges, előttem folyó része a világfolyamnak s csakis én alakítom tervszerűvé, épen szemléletem által. Vagy mondjuk így, én fedezem fel benne azt, amit az alkotás elrejtett benne: a dolgok értelmét. A filmszemlélet épen *úgy* különül el az általános szemlélettől, mint a film az élet képsorozataitól. Az élet képsorozatai esetlegesek, a filmé *tervszerűek*. Bővebben: amit az élet a történés folya-

mán nagy, elszórt képekben, csak hosszabb szemléleti síkon ábrázol, azt a film összesűrítve, együztsemlélhető síkon, keresztmetszetben adja. A film a képsor összeállításában már lényeges elemeiből tervszerűen felépített törtézés. Innen van az, hogy a *jó film* az, amely képszerűen összesíti magában azokat a lényeges vonásokat, amelyek *annak* a képnek az értelmét adják, sőt túl azon az egy képen a törtézés rendjének *hosszabb* folyamára megvilágító fénykévét vetnek. Ezt pedig csakis úgy érheti el, hogy a törtézés minden mozzanata *épen megindulásában*, mondhatnánk *csúcsfeszültségében* van benne adva. A lényeges vonások sűrített, villogva tovarohanó folyama a jó film. Innen lüktető, érdekfeszítő volta. Hiszen a figyelem állandóan le van kötve a legerősebb szállal, a *lényeg* állandó és kényszerű kísérésével. De ha az értelem, a dolgok rendje kiviláglik a filmből, miért van akkor benne minduntalan meglepetés? Épen azért, mert a valóság végtelen gazdagsága csak leglényegesebb elemeiben él benne, s a részletek az esetlegességek, csak a kombináció éber tevékenységével fejthetők ki. A kombinációs kényszerünk előreragad a törtézés rendjén, s ha a lényekre függesztett szem pillantása csak egy pillanatra is fárad, ha egyetlen vonást figyelmen kívül hagyunk, — már a meglepetés, vagy a csalódás kátyújába fullad szellemi tevékenységünk. A jó film *evidens*. Egyszerűen azt szeretnénk érteni ez alatt, hogy megvan benne a *jelentés átvilágító ereje* a dolgokon. Nem kell külön és kósan egyszerű magyarázgatás ahhoz, hogy meglássuk lényegét, értelmét. De ebből következik, hogy a film tulajdonképpen a *belső formák kifejezésének művészete*. Hiszen tökélye épen abban van, hogy ábrázolni tudja, ki tudja feejzni a valóságot legszemlembb, legkifejezőbb, leglényegesebb részében. A kifejezés *eszközei*, a *képek* pedig nemcsak lüktető egymásutánban peregnek, hanem művészi gazdagságukkal, a tartalom és a forma legbensőbb összeforrottságával, mindig *újnak*, mindig könnyűnek látszanak. A dolgok belső fejlődését így fejezheti ki a legtömörebben a film, de így élesítheti kombinatív képességünket, megfigyelőerőnket, s gazdagíthatja emlékezetünket is, nem az elhanyagolható tehertételével, hanem az örökké szükséges lényeg ismerettel. Mindezek — mondhatja a kritika, — vonatkozhatnak a filmszínházak művészi képeire, de mi közük a tudományos értékű, ú. n. oktatófilmhez? Annak a szemléletnek a bíráló nézőszögéből, amely nem tudja másképen elképzelni az oktatófilmet, mint okvetlen száraz unalmas képsort, valóban létezik külön úton járó oktató és mondjuk így, filmdráma. A valóság azonban az, hogy a film a maga egészében a tervszerű szemlélet eszköze, lényegismeretre törekszik, s e célkerten belül különböző *műfajokkal* dolgozik. Általános értékelés szempontjából csak képszemlélet van, s csak másodsorban tagozódik filmdramává, vagy tudományos filmmé; különleges cél-

jainak megvalósítására. Ime egy példa: a filmdráma lüktetését, művészi értékét fokozza az, hogy a történés folyamából céltudatosan bizonyos lényeges vonásokat kiemel, másokat a kombinatív képesség ébrentartására elrejt az események mögé. Ez a válogatás, vajjon nem pompás eszköze-e az oktatófilmnek, ha azt akarja, hogy dolgot, munkát adjon s a válogatás magasrangú szellemi munkájára kényszerítse a figyelő tanulót. Nem is mondhatnánk le erről, pl. olyan oktatófilmek javára, amelyek mindent a szájába rágnak a tanulóknak. Röviden az oktatófilmnek elsősorban jól kicsiszolt, átgondolt, nagyon nagy körültekintéssel készült filmnek kell lennie. Benne a lényeg, a tárgy szerkezetének megfelelő, sokoldalú, mindent felölelő szempontsorozat, a figyelmet csúcspontokba tartó történés, természetes rend lényeges vonásainak összessége, művészi fordulatosság, kombinációra való serkentés — egyszóval a tárgy oktató nevelő értékeinek sűrített kiaknázása meg kell, hogy legyen. Célja: rövid idő alatt lényeges ismeret művészi könnyedséggel átértett emlékezetbe vésése. A naiv lelkendezés hangján túl — kimondhatjuk, — hogy a jól átgondolt filmoktatás hihetetlen sokoldalú, s helyes kiaknázása a tanítvány lelkének, szellemi világának örök értékeket jelentő gazdagodása. Ezt jelenti a nekifeszülő figyelem, a lényeges szemelőtt tartására szoktatás, a helyes úton járó kombinatív képesség fejlesztése, az éber és gyors gondolkodás tempó, a lényeg kifejezése, művészetének vonzó hatása, ami csiszolja az ábrázolás irányába a lelket, s nem kevésbbé az emlékezetet nem felesleges dolgokkal túlterhelő, hanem a történés és a természet állapotának és változásainak lényegéről való ismeret. De éppen azért, mert a filmoktatás a valóság lényegéhez akar közelébbvinni a szemlélés világképével, s a dolgok tartalmán keresztül az azokat átforgató ismeret révén a dolgok benső formáját rajzolja a felvillanó gyermeki szellem elé, — minden gondot, minden fáradozást megérdemel. Ezért örvendhetünk a mi lelkes és odaadó gárdának, amely a magyar filmoktatás ügyét vezeti. Komoly, s az emberi szellem kialakításának minden felelősségével terhelt munka ez.

Sajnos, a lelkesedés és az odaadó munka még nem hozta meg mindenben gyümölcsét. Oktatófilmjeink egyrésze mögötte marad a hasonló célú német és olasz képeknek. De lássunk néhány példát. A földrajzi filmeknél a lényegre törekvés általános szempontjai lennének: kis metszetben bemutatni a föld életének egy darabját. Ma a szintetikus szemlélet korát éljük, — a földrajzban, mint tudományban is, —. Város, táj, életforma, gazdasági, szellemi, egyszóval a Föld életének összes tényezői közre kell, hogy működjenek valamilyen földrajzi fogalom kialakításában. Egy város életéről szóló film így nézhetne ki: 1. a keletkezés, elhelyezés kialakulásának tényezői. (Perem-

város, kapuváros, átkelőhely, stb. a kitűnően alkalmas trükkfilm megoldással.), 2. A fejlődés kialakulásának tényezői, (történelmi vonatkozások, régi és új város, pl.), 3. leírása, (körséta, repülő fölvetel). 4. gazdasági élete, (kikötő, pályaudvar, áru-raktárak), 5. lakosság élete, (népe, népviselete, különleges szokások, népművészet, esetleg társadalmi problémák, proletárlakások, vagy pl. Északon a fejlettebb lakáviszonyok, stb.), 6. táji jelentősége, (környék szerepe a város életében, pl. néhány főbb forgalmi útvonal, vásár, stb.). Mindezek természetesen nem riportszerűen, nem ötletek egymásradobált halmazaként, hanem a táji egység, a földrajzi gondolkodás fejlesztésének szigorú szem előtt tartásával. Kiválogatni a legjellemzőbb képeket, hogy ne *akármelyik* városra alkalmazható legyen a film, — néhány felírás megváltoztatásával. Típust fejezzen ki a kép, mert csakis így áll arányban a film értéke a ráfordított idővel. Sajnos, nagyon jól tudjuk, hogy van itt egy szomorúan megszívlelendő körülmény, a technikai kivitel kérdése. Ez a kérdés itt kettéágazik: anyagi és fizikai akadályok körébe. Anyagi akadály abban nyilvánul meg, hogy nagy foglaltságú filmeket kell felvenni. Olyanokat, amelyek lehetőleg több tárgy keretén belül alkalmazhatók. Sokszor sikerül ez, még többször azonban az lesz az eredménye, hogy a film egyik helyen sem alkalmazható tökéletesen. Fizikai akadály pl. Kolozsvár felvétele és az oláhok magatartása. Vagy, ami sajnos, sokszor igen gyakori: a gyárak gyártási eljárásainak rejtett volta éppen a *leglényegesebb* elemeket őrzi féltékenyen. Nem lehet szemet hűyni az előtt az érvelés előtt sem, hogy bár nem szolgálja maradék nélkül ez meg ez a film a tárgy oktatását, *de jobb híján* ... A filmoktatásnál nincs jobb híján. Ha nem jó a kép, egyszerűen nem kell felvenni az oktatófilmek jegyzékébe. Hiszen értéke annyi sem lesz, mint egy rosszul sikerült világhíradónak; szertehulló, átsuhanó epizód marad a gyermek életében. Agyát nem fegyelmezi, legfeljebb szórakoztatja, mi pedig elvesztettünk egy órát! Filmjeink tudománvos értékét nagyban növeli az elején sokszor igen ügyesen alkalmazott *trükkfilm*-rész. Fizikai, fizikai-földrajzi, természetrajzi, (pl. jó a bélbolyhok működése.) élettani filmeknél nélkülözhetetlenek a trükkfilm-részek. Természetesen az ilyen részletek elhatárolólag eldöntik egy film hovatartozandóságát: pl. ilyen földrajzi film már nem alkalmazható, mint történelmi. De nem is kell; a filmek céljuknak megfelelően maradjanak egy tárgy igényeinek tökéletes kielégítésénél. Fizikai filmjeink a fenttérített gyártási titkok őrzésének nehézségeitől eltekintve, jók. Sokszor azonban éppen a lényeg esik ki ezáltal a képből. (Pl.: Acélgyártás.) Nehéz kérdés az oktatófilm szerepe a történettanításban. A történelem tanításának ma igen magas a célkitűzése: a történelem tényei mögött mély okok, a tárgy felületi képe he-

lyett mélyen szunnyadó erők azok, amelyeket keres ez új tanítás. Nem elég tehát a külső történeti rekonstrukció, a megjelenő történeti tény akármilyen plasztikus ábrázolása, hanem a szellem törvényeibe kell hatolni s meg kell éreztetni, hogy történelem szemlélő és történelmi tárgy éppen a szellem végső összefüggéseit mutatják. Lehet szó arról, hogy *valamikor* e szempontok szerint dramatizált képekkel, történelmi filmdrámákkal is el tudjuk vezetni a mult egy-egy varázslatosan emberi képéhez tanítványainkat, de *ma* még a történelmi *helyek*, a *genius loci* felidézése az, amire támaszkodnak történelmi filmjeink. Ezekkel pedig óvatosan kell bánni: csak arravalók, hogy *megpihenjen* a növendék szeme a mult egy-egy kövén, fárasztó útja közben, amely az emberi szellem életet formáló törvényei között vezet. S az ügyes nevelő felváltja a pihenést didaktikai aprópénzzé is: életté varázsolja a *környezetet*, a *táj szellemét* idézi *fel* egy-egy alkalmasabb filmjével. Sajnos, ilyenek még csekély számmal vannak. Annak is meg van az oka, hogy sok tanár miért szereti az állóképet alkalmazni a mozgóképpel szemben a művészettörténet tanításánál. Fél attól, hogy felesleges részletek éppen a lényegesről terelik félre tanítványai szemeit. A mozgókép síkjába kerülő, oda nem tartozó elemekre (a képen áthaladó alak, stb.), gondolok, amelyek a gyermeki figyelmet érthetően csábítják más útakra, mint amelyet a tanár megtéetni akar. Különben is a művészet alkotásait örökítő képeknél van a legnagyobb szükség a szemlélet kiegészítésére gondolatsorokkal, lényegre felhívással, amelyek a tanár szóbeli közlésén alapulnak. Azért marad biztosabb alapja a művészettörténet tanításának az állókép, mert a szóbeli kiegészítésre jobban összpontosíthatja figyelmét a tanuló akkor, ha nem kell küzdenie a szemlélet *elevenebb* ingerével.

Még egy fontos mozzanatra kell reámutatni az oktatófilm-kérdésnek. A szórakoztató film a tömegeké; célja mindig a telt ház. Ebből érthető magatartása, mellyel a *szenzációt*, a pillanatnyi érdekességet hangsúlyozza. Sokszor teszi ez riportszerűvé még komolyabb törekvéseit is: pl. híradók. Óvakodni kell oktatófilmjeinknek ettől a ragályos filmbetegségtől. A pillanatnyi érdekesség kedvéért nem szabad feláldozni a fejlődés, a lényeg egyetlen fontos mozzanatát sem. (Kérdés pl., hogy az egyiptomi gúlák felvétele szorítkozhat-e egyetlen felláh akrobatamutatóványára? Hol marad a gúlák építésének technikája, keresztmetszete, a kőanyag beszerzésének nehézsége, az emberfeletti törekvés érzékeltetése, amellyel a mulandóság ellen küzdöttek a fáraók?) Itt van a lényeges különbség az oktatócélzatú és a szórakoztató film között, Annak a szellemi elit kialakítása a célja a szemlélet útján létrejövő lényeg-ismerettel, ennek a telt ház! Bár a film eszményi célja csak az lehet, amit az oktatófilm tűz ki, de hol van ettől az üzletté laposodott filmművészet?

Ha az általános filmkultúra el is térhet igazi céljától, az oktatófilm nem. S a nevelés feladatai kitartással várják, hogy oktatófilmkultúránk is kristálytisztán szolgálja érdekeit a kezdet nehézségein túl.

A hivatott szervek odaadása és hozzáértése reményt nyújt erre.

*Dr. Vályi Armand.*

# **GYAKORLATI PEDAGÓGIA**

## **Magyar nyelv.**

**Petőfi Sándor.**

**(Három tanítási óra vázlata.)**

### **IV. osztály.**

Az irodalomtörténet tanítása a magyar-tanár legkönnyebbnek látszó munkája, mert szép és kedves kötelesség az írókról és irodalmi alkotásokról történeti, lélektani, szociológiai és széptani előadások tartása, vagy igazán egyszerű feladat az írókra vonatkozó életrajzi adatok, évszámok és címek felsorolása. Mindkét eljárás célját tévesztett, mert az egyik meghaladja a növendékek szellemi színvonalát, a másik pedig érdeklődéskeltésre és komoly ismeretnyújtásra alkalmatlan, ennél fogva nem szolgálhatják az írók megszerettetését. Míg az előbbi eljárás teljesen független a tankönyvtől, addig az utóbbi szigorúan a tankönyv betűjéhez ragaszkodik, s a tankönyv tartalmának egyszerű közlésében (esetleg egy-két adattal kibővítve) merül ki. A tankönyv nem tekinthető másnak, mint eredménytárnak, melyből a tanuló rövid összefoglalásban megtalálja mindazt, amit az íróról tudnia kell. A tanár hivatott az eredménytárba életet önteni, hogy a tanuló munkája ne csupán száraz adatok beemlézésére szorítkozzék.

A korszerű tanítás feltételei: a művelődés anyagának kiválasztása a tankönyvből a tudományos rendszerességre való törekvés feltétlen mellőzésével, az anyagnak a nagy írókra való korlátozásával, a helyi vonatkozások kidomborításával, és ami a legfontosabb: a tanításnak kellő olvasmányokkal való előkészítésével. Az irodalomtanítás tengelye az olvasmány, s ez nemcsak az olvasási, hanem az irodalomtörténeti órára is vonatkozik. Az életrajz kimerítő tárgyalását mellőzni kell, s csak a fontos, nélkülözhetetlen, döntő jelentőségű adatok (évszámok mellőzésével) kerülhetnek szóba. Az irodalomtörténeti óra sem nélkülözheti a tanulók tevékeny közreműködését: a régi anyag felújítása az ő feladatuk, de az új olvasmányokkal kapcsolatos megbeszélésből is ki kell venniök részüket. Az írók tárgyalásának ismétlő és ki-



egészítő jellege van, mert egyfelől régebben tanult ismeretek felújításán, másfelől új olvasmányok bemutatásán és rövid megbeszélésén alapszik.

A megbeszélés nehézkessé és lapossá válik, ha sablonszerű általános kérdésekkel irányítjuk, pl.: Beszélj A jó öreg kocsmárosról! Ismertesd a János vitézt! Mit tudsz A csárda romjairól? A tanulónak sok mindanivalója van, de nem tudja, mit adjon elő. A kérdéseknek változatosaknak, határozottaknak és jellemzőknek kell lenniök, pl.: Ki a történet főhőse? Kik a költemény szereplői? Ismertesd érdekes szerkezetét! Milyen szívhez szóló tanulságot fejez ki? Miért olyan megkapó? Mi teszi tréfássá, bánatossá, megrendítővé? Milyen műfajt ismertünk föl benne? Mi a tárgya? Mondd el a magvát! stb.

Nagy íróink tárgyalására egy-egy óra fordítható, kivétel Petőfi és Arany. Az egy órai tárgyalás módját *Tompa Mihály (A magyar nyelv és irodalom tanítása)* című könyvemben és *Gárdonyi Géza (A Cselekvés Iskolája VI. évf. 9–10. számában)* munkásságának ismertetésével mutattam be. Ez alkalommal Petőfinek három órában való tárgyalását közlöm vázlatok alapján.

Petőfi tárgyalásához szükséges: a négy osztályban tanult olvasmányok számbavétele; a tanítás céljának és szempontjainak (problémáinak) megállapítása; az új (kiegészítő) olvasmányok kiszemelése.

#### 1. A tanult olvasmányok jegyzéke:

##### I. osztály.

János vitéz (szemelvények áthidalásokkal).  
Távolból (könyv nélkül és dallama).  
Füstbe ment terv (könyv nélkül).  
Fekete kenyér (könyv nélkül).  
Szülőföldemen (könyv nélkül).  
A jó öreg kocsmáros (könyv nélkül).  
Kis-Kunság (két tetszésszerű szakasz könyv nélkül).  
Falu végén kurta kocsmá (könyv nélkül).  
A tintásüveg.  
Utirajzaiból: A hortobágyi puszta.

##### II. osztály.

Honfidal (könyv nélkül).  
Szülőimhez (könyv nélkül).  
István öcsémhez (könyv nélkül).  
Az Alföld (könyv nélkül).  
A Tisza (könyv nélkül).  
Utirajzaiból: A Sajó völgye és Miskolc.

##### III. osztály.

Arany Jánoshoz.  
A csárda romjai (tetszésszerű részek könyv nélkül).  
Temetésre szól az ének . . .  
A toronyban delet harangoznak . . .  
Fürdik a holdvilág . . .

#### IV. osztály:

Befordultam a konyhába . . . (dallama).

Lopott ló.

A gólya (két tetszésszerű szakasz könyv nélkül).

A kisbéres.

Sári néni.

A hazáról (könyv nélkül).

Egri hangok.

Egy gondolat bánt engemet.

A vén zászlótartó.

Szüleim halálára.

Pató Pál úr (könyv nélkül).

Levél Arany Jánoshoz (a befejező rész könyv nélkül).

2. A művelődés anyaga a tanítás célja és szempontjai (problémái) szerint három órára tagozódik:

a) Petőfi élete költeményeiben;

b) Mire tanít Petőfi költészete:

c) Petőfi elbeszélő költészete.

3. A tanításban felhasználandó új olvasmányok:

Dalaim.

Nézek, nézek kifelé . . .

A vándorlegény.

Egy telem Debrecenben.

Szeptember végén.

Élet vagy halál,

Én.

A magyar nemzet.

Magyar vagyok.

Ha férfi vagy . . .

Bolond Istók.

1. óra: Petőfi élete költeményeiben.

#### I. Számonkérés.

Tompa Mihály.

#### II. Ráhangolás.

Petőfi arcképének bemutatása. Az egyéniségéről tanultak felújítása: egyszerű, természetes, őszinte, lobbanékony (lelki feszültség). Igazi lírai természet: feltárja lelkét és élményeit. A „Dalaim” című költemény bemutatása. Mivel minden hatásra visszahatott, költeményeiből össze lehet állítani életrajzát.

#### III. Célkitűzés.

Petőfi életének fontosabb mozzanatai költeményei alapján.

#### IV. Tárgyalás.

1. A költő gyermek éveiről tanultak felújítása: Kiskőrös, 1823. jan. 1., szülei, Kiskunfélegyháza. (Képszemléltetés: a költő szülőháza és kiskunfélegyházi lakása.)

- A *Szülőföldemen* elmondása.
2. Már gyermekkorában felébredt lelkében az Alföld ábrándos és rajongó szeretete (az Alföld a szabadság képe).  
A *golya* gondolatmenete.
3. Tanulmányait megszakítva, katona lett.  
A *Nézek, nézek kifelé* . . . bemutatása.
4. Vándorévei, színészi pályája.  
A *vándorlegény* bemutatása.  
A *tintásüveg* felelevenítése.  
A *Temetésre szól az ének* elmondása.  
Az *Egy telek Debrecenben* bemutatása.
5. Szüleinek elszegényedése.  
A *Távolból* felújítása, eléneklése.  
A *jó öreg kocsmáros* vezérszavas gondolatmenete és szerkezete.
6. Vörösmarty támogatása: költeményeinek megjelenése, segédszerkesztői állás. Barátsága Arany Jánossal.  
Az *Arany Jánoshoz* és a *Levél Arany Jánoshoz* felújítása.
7. Felvidéki és erdélyi útja.  
*Utirajzai*: A hortobágyi puszta, A Sajó völgye.  
Az *Egri hangok* felújítása.
8. Házassága.  
A *Szeptember végén* bemutatása és rövid megbeszélése.
9. A nagy idők.  
Utalás a *Nemzeti dalra*. (Szemléltetés: a Nemzeti dal kézírata, a szabad sajtó első terméke.)  
Az *Élet vagy halál* bemutatása és rövid megbeszélése.
10. A vég.  
Az *Egy gondolat bánt engemet* . . . gondolatmenete. (Képszemléltetés: a segesvári csatátér, Petőfi szobra.)

## V. Összefoglalás.

A költő életrajzi adatainak rövid összegezése.

A legnagyobb magyar dalköltő. A *Befordultam a könyhába* . . . eléneklése.

Nemcsak a magyar, hanem a világirodalom legnagyobb írói közt foglal helyet: Petőfi, Homeros, Dante, Shakespeare, Goethe.

Képszemléltetés: Petőfi szobrai.

## 2. óra: Mire tanít Petőfi költészete?

### I. Számonkérés.

Petőfi élete költeményeiben. (A lehető legrövidebben, csupán a vonatkozó költemények megemlítésével.)

### II. Ráhangolás.

Petőfi a világirodalom legnagyobb költői közé tartozik,

az egész világon ismerik. Művei nemcsak gyönyörködtetnek, hanem tanítanak is. Kivételes emberi nagyság: az *En* című költeményének bemutatása.

### III. Célkitűzés.

Mire tanít Petőfi költészete?

### IV. Tárgyalás.

1. A szülők iránti őszinte, megható, mély szeretet.

*Távolból, Füstbe ment terv, Fekete kenyér, A jó öreg kocsmáros, Szülőimhez, István öcsémhez, A vén zászló-tartó, Szüleim halálára* (felújítás.)

2. A szülőföldért (az Alföldért) való rajongás.

*Szülőföldemen, Kis-Kúnság, A puszta télen, Az 'Alföld, A Tisza, A csárda romjai* (felújítás).

Petőfi leíró művészete: a térbeli tárgy időbelivé lesz, érzelmeinek kifejezése.

3. A szántó-vető magyar nép igaz barátja.

*Falu végén kurta kocma, A kisbéres, Sári néni* (felújítás).

4. A haza és szabadság önfeláldozó szeretete.

Szabadságszeretete alföldi tájképeiben.

*Honfidal, A hazáról, Egri hangok, Nemzeti dal, Élet vagy halál, Egy gondolat bánt engemet* (felújítás).

*A magyar nemzet* és a *Magyar vagyok* bemutatása és rövid megbeszélése.

5. A nemzet hibáinak ostromozása javítás céljából.

*Pató Pál úr* (felújítás).

6. Nem szabad kétségbeesni, a legnagyobb csapás idején is bízni kell a szebb jövőben.

*A Ha férfi vagy ...* bemutatása és rövid megbeszélése.

### V. Összefoglalás.

Petőfi életének és költészetének tanulságai. Méltó a követésre.

### 3. óra: Petőfi elbeszélő költészete.

#### I. Számonkérés.

Petőfi költészetének tanulságai és műfajai.

#### II. Áthajlás.

Petőfi minden ízében lírai természet, mégis halhatatlan elbeszélő műveket is alkotott.

#### III. Célkitűzés.

Petőfi elbeszélő költészete.

#### IV. Tárgyalás.

1. A *János vitéz* rövid felújítása: tárgya, vezárszavas tartalma, szereplői, összehasonlítás a *Toldi*-val, műfaja. Kacsóh Pongrác: János vitéz.

2. A *Bolond Istók* bemutatása és rövid megbeszélése: magva, szereplői, optimizmusa. Az elbeszélés hőisében magát rajzolta meg a költő. Műfaja.

3. Az *apostol* megemlítése, önéletrajzi vonatkozásai, pesszimizmusának okai.

4. A *helység kalapácsa* megemlítése, tárgya, műfaja.

5. Petőfi elbeszélő költészetének rövid méltatása.

#### V. Összefoglalás.

Az elbeszélő költészet rövid áttekintése.

Petőfi, a nagy nemzetnevelő.

Szántó Lőrinc.

## Történelem.

### Hazánk mezőgazdaságának fejlődése.

(Összefoglalás.)

Tanítás a polg. fiúiskola IV. osztályában.

#### Vázlat.

#### I. Előkészítés.

1. Számonkérés. A jobbágyság történetének áttekintése.

2. Áthajlás. A jobbágyság foglalkozása kapcsán érdekkeltés a mezőgazdaság fejlődése iránt.

3. Célkitűzés. Hazánk mezőgazdaságának fejlődése.

#### II. Tárgyalás.

A magyarság foglalkozása a vándorlások, a honfoglalás és a vezérek korában. A földművelés megindulása és fejlődése az Árpádok s a vegyesházbeli királyok idején. Mezőgazdaságunk a megoszlás, a nemzeti szellem hanyatlása, majd a nemzeti szellem ébredése korában. A mezőgazdaság jelen állapota.

#### III. Begyakorlás.

1. Összefoglalás. (Áttekintés.)

#### Tanítás.

1. Számonkérés. Mivel foglalkoztunk a múlt órán, K.? (A jobbágyság történetét foglaltuk össze az Árpádoktól napjainkig.) Hogyan alakult ki a jobbágyság társadalmi osztálya, B.? (—) Beszélj a jobbágyságnak Árpád királyaink alatti viszonyairól, R.! (—) Milyen volt helyzetük a vegyesházbeli királyaink idején, V.? (—) Csak hazánkban volt a jobbágyságnak nagyon súlyos a helyzete, L.? (—) Mire vezetett a külföldön és hazánkban is nyomasztó állapotuk, H.? (—) Beszélj a megoszlás és a nemzeti küzdelmek korában észlelt helyzetükről, M.! (—) Mit jegyeztek meg a hanyatlás s a nemzeti szellem ébredése korának jobbágy-sorsáról, F.? (—) Beszélj a jobbágy-

ság megszűnéséről és a földművelő osztály mai helyzetéről, B.!

(—).

2. *Áthajlás.* Végigtekintettünk a jobbágyság küzdelmes élet-történetén. Láttuk szomorú sorsát, s láttuk örvendetes felszabadulását. Láttuk, mennyire összenőtt a hazai röggel; szántotta, munkálta, véres verejtékével szinte kényszerítette arra, hogy eltartsa művelőjét és birtokosát. Ösztönösen érezte, amit most is és mindenkor vallunk: „Itt élned, halnod kell!” A hazai föld szeretete vezette a magyarságot a haza szeretetére s védelmében tengernyi vért ontott s milliók életét áldozta történelmünk folyamán. Tudjátok, fiúk, hogy hazánk földrajzi alakulása következtében mindenkor elsősorban mezőgazdasági állam voltunk s midőn iparunk és kereskedelmünk is lassan-lassan kifejlődött: az áldott magyar föld művelése volt és maradt népünk elsődleges foglalkozása.

3. *Célkitűzés.* Szenteljük mai óránkat mezőgazdaságunk fejlődésének összefoglalására!

## II. Tárgyalás.

Emlékezzetek vissza a mult esztendőben szerzett történelmi ismereteitekre! Mondjátok meg, mi volt a legrégebb időben, a vándorlások idején őseink foglalkozása, K.? (Ősfoglalkozásunk az állattenyésztés volt, valamint a halászat és a vadászat. A törzsekben élő magyarság nem foglalkozott földműveléssel.) A honfoglalás után nyomban békés életre és foglalkozásra adta magát nemzetünk, V.? (A honfoglalás után még sokáig folytatták kalandozásaikat s a tizedik század folyamán csaknem kizárólag az így szerzett zsákmányból és a leigázott népek adójából élt nemzetünk. A föld művelésére csak akkor szánták rá magukat, mikor Géza fejedelmünk tilalma a kalandozásokat megszüntette. Életüknek ezt a nagy változását nagyban elősegítette a kereszténység, mert ennek hatása nyomán állandó tartózkodásra s ezzel együtt békés foglalkozásra is adták magukat.) Kiktől tanulták őseink a föld művelését, Gy.? (Már vándorlásaik s kalandozásaik idején megismerték a szomszédos népek földművelő foglalkozását s rabszolgáikkal maguk is műveltették földjüket. Voltaképpen azonban a keresztény hittérítők s az idegenek ismertették meg őseinkkel a földművelés elemeit.)

Milyen volt Árpád-királyaink idején a mezőgazdaságunk, D.? (Már Szent István egy üdvös rendelkezése is kedvezett a földművelés megerősödésének és fejlődésének. A várjobbágyoknak és a várnépnek birtokot adott s ezért ők terményeikből adóztak nekik s ezt a várispán szállította a király udvarába.) Csak a föld művelését sajátították el őseink a ker. hittérítőktől s az idegenektől, L.? (Később őseink elsajátították a szőlőművelést és a bányászatot is. Ez utóbbi a király jogaihoz tartozott.)

Mit jegyeztetek meg a vegyesházbeli királyok korának mezőgazdaságáról, N.? (Károly Róbert a néptelen vidékekre idegeneket telepít, ezek irtották az erdőket s ezzel újabb területeket szereztek a földművelés számára. Az Anjouk idejében ültették be szőlővel az Érmelléket és Tokajt s ekkor honosult meg hazánkban a gyümölcsstermelés. Csallóköz és Erdély csakhamar híres is lett gyümölcséről.) A földművelés mellett az Anjouk a bányák művelését is előmozdították. Mit tudsz erről, H.? (A bányászatnak Károly Róbert „Urbura“ nevű törvénye biztosította a fejlődését. Ennek értelmében a bányák kincsét a főurak birtokain is a király bányászai tárták fel, ennek fejében a bányatermék harmadrésze a birtokost illette.)

Milyen foglalkozás jár karöltve a földműveléssel, R.? (A földműveléssel állandóan kapcsolatos az állattenyésztés. Ez az Anjou királyok, majd a Hunyadiak idején nagyon fejlett volt; főleg a ló-, marha-, juh- és sertésenyésztés s ezekkel élénk és nagy kereskedést is űztek.)

Megmaradt vajjon mezőgazdaságunknak ez az állapota a Jagellók alatt is, B.? (A Jagellók korában a hanyatlás minden téren, így a mezőgazdaságban is bekövetkezett s itt főleg a parasztlázadás után, midőn az 1514-i országgyűlés a jobbágyságot örökös szolgaságra vetette.)

Milyen volt a megoszlás korában a mezőgazdaság állapota, K.? (Az előzőleg észlelt hanyatlás abban a korban csak fokozódott. A nagy visszaesést sorozatos bajok okozták. A török pusztítás, az ijesztően megfogyatkozott lakosság, az általános nyomor, valamint a sok-sok elemi csapás mind hozzájárultak a mezőgazdaság nagyfokú hanyatlásához. E korban inkább az állattenyésztés járta s ebből futotta még a kivitelre is.)

Tapasztaltunk-e valamiféle változást vizsgálódásunk területén a nemzeti küzdelmek korában, V.? (E korban csak annyiban észlelhető változás, hogy a mezőgazdaság súlyos helyzetét még a bécsi elnyomó politika is tetézte. Némi fejlődés ennek ellenére is észlelhető hazánk déli vidékein, ahova a bécsi kormány a szerbek nagy tömegét telepítette.)

Milyen volt a mezőgazdaság helyzete a nemzeti szellem hanyatlása idején, T.? (E korban — főleg a délvidéken, — fejlődött a mezőgazdaság s ezt III. Károly telepítéseinek tulajdoníthatjuk. Mercy tbc. telepesei a Temesközben, Harruckern br. telepesei pedig Békés vármegyében okszerű gazdálkodással csakhamar eltüntették a török pusztítás nyomait. Ebben az időben honosították meg hazánkban a selyemhernyó-tenyésztést is, s ez később kiválóan jövedelmező ága lett mezőgazdaságunknak.) Mit mondhatunk e tekintetben III. Károly utódairól, B.? (Mária Terézia alatt még tovább fejlődött mezőgazdaságunk és állattenyésztésünk is. A bányászat és erdészet is nagy lendületet kapott, mióta Selmezbányán akadémiát állított a királynő.

Ezekkel szemben azonban iparunk és kereskedelmünk nagyon elmaradt a rendkívül káros vámrendelet miatt.) E kornak volt egy kiváló magyar nemzetgazdásza. Ki volt ez, s mit tudsz róla, Z.? (Tessedik Sámuel, szarvasi ev. lelkész volt ez a kiváló férfiú, aki az alföldi gazdasági viszonyok javításával a mezőgazdaság általános fellendítésén munkálkodott. Szarvason saját erejéből megvetette alapját hazánk első gazdasági iskolájának. Behozta és elterjesztette hazánkban a lóherét és a lucernát. Ő telepítette az első akácfa ültetvényeket is a szarvasi határban s az ő érdeme, hogy az alföld futóhomokos tájain később akácfaerdők létesültek.)

Milyen volt mezőgazdaságunk a nemzeti szellem ébredésének korában, B.? (A francia forradalom háborúinak idején mezőgazdaságunk fejlődése megakadt, midőn azonban Festetich György gróf Keszthelyen megalapította a híres Georgikont, mezőgazdaságunk nagy fejlődésnek indult.) Miben nyilvánult meg ennek az intézménynek üdvös hatása, V.? (A Georgikonból képzett gazdatisztek kerültek ki s ezek a nagy-, majd a kisbirtokokon okszerű gazdálkodást honosítottak meg.) Mi adott még nagyobb lendületet mezőgazdaságunknak, F.? (Széchenyi sok és nagy újítása, főleg pedig az a körülmény, hogy nemzetünk Széchenyi és Kossuth korszakos munkássága nyomán eltörölte az úrbériséget, megszüntette a dézsmát, a kilencedet, a robotot, megszüntette az ősiséget s felszabadította a földet.) Miben látod ez utóbbinak nagy jelentőségét, Gy.? (A felszabadult földből a felszabadult jobbágyok is szerezhettek kirtokot s ezeket hangyaszorgalommal művelték. Széchenyi álma: gazdag ország, — szabad ország a megvalósulás útjára indult.)

Milyen volt mezőgazdaságunk állapota az utolsó elnyomtatás korában, M.? (A megindult szép fejlődést az önkényuralom lehetőleg fokozta, mert érdeke ezt úgy kívánta; egyrésről azért, hogy hazánktól ennek fejében ellenszolgáltatást nyerjen, másrésről, hogy minél jobban kihasználja a maga javára értékeinket.)

Mit állapíthatunk meg mezőgazdaságunkról a kiegyezés óta, T.? (A kiegyezés óta nemzetünk a mezőgazdaság terén is nagyon szép fejlődést mutathat fel. Ezt a gazdasági szakoktatás kimélyítésével, gazdasági kiállításokkal s az O.M.G.E hatalmas munkájával valósították meg kormányaink.) Milyen következményekkel járt mezőgazdaságunkra a trianoni békeparancs, V.? (A trianoni megcsonkítással kapcsolatban mezőgazdaságunkat is fájdalmasan nagy veszteség érte. Elvesztettük legjobb szántóföldjeinket: a Bácskát és a Bánátot, erdősegeink 90 százalékát; állatállományunk 65%-át s majdnem minden bányánkat. Ez a szomorú helyzet közelebről örömdetesesen megváltozott. Kormányzó Urunk bölcsesége s kormányaink kitarító munkája következtében a múlt év novemberében visszakaptuk



a magyarlakta Felvidéket, ez év márciusában pedig Kárpát-alját s velük sok-sok megbecsülhetetlen kincset magyar lélekben és földi javakban.)

Fiúk, amidőn e boldog változásért hálaimánkat újra és újra elrebegjük az isteni Gondviselésnek és hálával gondolunk mindazokra, kik bennünket ily mérhetetlen örömhöz segítettek, esdjük le a Mindenható további segítségét még teljesületlen reményeink megvalósulására! De dolgozzunk is érte!

### III. Begyakorlás.

1. *Összefoglalás.* Mit jegyeztél meg mezőgazdaságunk kezdeti állapotáról, T.? (—) Beszélj az Árpádok alatti helyzetről, H.! (—) Ismertesd röviden mezőgazdaságunk helyzetét a veyesházbeli királyaink korában, R.! (—) Foglald össze a megoszlás és a nemzeti küzdelmek korára vonatkozó megbeszéléseinket, V.! (—) Szólj a nemzeti szellem hanyatlásának korában tapasztaltakról, B.! (—) Mit állapítottunk meg e kérdésben a nemzeti szellem ébredésének korában, K.? (—) Foglald össze végül mezőgazdaságunk helyzetét a kiegyezés óta, F.! (—)

*K. Bedekovich Lajos.*

## Német nyelv.

### Költeménytárgyalás a IV. osztályban.

*J. W. Goethe: Der Sängér.*

A költeménytárgyalás ünnepszámba megy. A költemény tárgya, külső alakja, kifejezési formája, ritmusa, zenéje, rimelése, stb. kiemelik azt a prózai olvasmányok hétköznapiságából, s emelkedettebb hangulatot teremtenek. Célja is elsősorban a gyönyörködtetés, esztétikai érzések keltése, s csak másodsorban beszédgyakorlás. Nyelvtani fejtegetések tárgyává tenni a költeményt pedig egyenesen bűn, mert hideg zuhanyként hűti le az átforrósodott lelkeket, béklyót rak a szárnyaló képzeletre, s száraz elméleti anyaggá laposítja a színes, üde, eleven érzést. E helyett inkább hatoljunk bele a mű eszmevilágába, vitessük magunkat a költő szárnyán magasabb régiókba, figyeljük meg a szép kifejezéseket, a közönségestől eltérő fordulatokat, s keressük meg a szépet tárgyban, felfogásban, és külső kifejezési formában. Csak akkor, amikor a költeményt minden részletében és minden szépségében megértettük és átéreztük, kísérelhetjük meg a vers szép kifejezéseit alkalmazni, hogy stílusunkat választékosabbá tegyük. A szépérzéknek ez az elmélyítése, s a választékosabb nyelvre való törekvés teljesen megfelel a IV. o. tanuló lelki alkatának. Ezért jól tesz-

szük, hogyha a tartalmilag megértett és esztétikailag letárgyalt költeményt felhasználjuk prózába való átírásra. Az ilyenfajta átírás nem rontja le a költemény hatását, mert hiszen azt már teljesen kiélveztük, sőt annak szép fordulatai és kifejezései megtermékenyítőleg hatnak a szép, választékos stílus kifejlesztésére. Ezek előrebocsajjtásával nagy vonásokban leírom, miként tárgyaltam le 3 órában J. W. Goethe: Der Sängers költeményét. Nincsen olyan német tankönyv, melyben ez a költemény ne volna meg, tehát a legtöbb német tanár tanmenetébe fel van véve. A Lux-Altai féle német nyelvkönyv a IV. osztályba helyezi ezt a költeményt. Itt is van helyén, mert bizonyos művelődéstörténeti előismereteket kíván a középkorról, a lovagi életről, annak költészetéről, szóval olyan történeti ismeretekről, melyeket a polgári iskolai tanuló a III. oszt. történelmi anyagából szerez meg. (Koncentráció.) A költemény tárgyalásához a következő képeket használom fel: Kép a könyvben, egy középkori vár képe, és dalnokverseny a Wartburg várában. (Tannhäuser.)

## I. óra.

### I. Előkészítés.

A mult órán a könyvnyomtatásról szóló olvasmányt fejeztük be. A számonkérés szokott módja után, a szóbanforgó tárgy igen alkalmas kiindulópontot nyújtott a költeményre való áttérésre. Az *átmenet* gondolatmenete körülbelül a következő. (Meg kell jegyeznem, hogy ez az egész megbeszélés, társalgás formájában könnyű német nyelven folyt le.) „Gutenbergs Erfindung war besonders, darum sehr wichtig, weil dadurch die Bücher viel billiger geworden sind. Dadurch verbreitete sich die Bildung viel schneller als vorher. Da sind z. B. euere Schulbücher; jeder von euch hat 7—8 Bücher. Diese hätten ihr euch im Mittelalter nicht kaufen können. Oder da sind die Zeitungen! Diese kosten einige Heller, und man liest darin die Nachrichten von der ganzen Welt. Und wie schnell das geht. Gestern geschieht etwas in Berlin, London, oder in Amerika, und heute lesen wir es schon in der Zeitung, oder wir hören es im Radio. Im Mittelalter gab es weder Zeitungen noch Radios. Wenn irgendwo etwas geschah, hörten es die Leute erst nach Wochen und Monaten. Was meint ihr, wer brachte damals die Nachrichten? (A lantosok.) Ja, die Sängers, die zogen von Burg zu Burg und berichteten die wichtigsten Ereignisse der Zeit. Solche Sängers kennen wir auch in der ungarischen Geschichte. Wer kann wir einen nennen? (Tinódi.) Sehr gut! Die Sängers waren gebildete Männer, meist Ritter, die in Friedenszeit statt des Schwertes, die Harfe schlugen und Gedichte vortrugen. Sie wurden in den Burgen überall freundlich empfangen. Wenn so ein Sängers in der Burg erschien, da versammelten sich die Burgbewohner, die Ritter und Damen im großen Saale und hörten

dem Sänger zu. Das war immer ein großes Fest. Da zeige ich euch jetzt einige Bilder aus jener Zeit. Da ist eine Burg, da wohnten die Ritter. In die Burg führte eine Brücke. Solche Burgen gab es im Mittelalter sehr viele. Nun, und hier zeige ich euch ein Bild vom Sängerkrieg in der Wartburg. Wenn ihr einmal groß sein werdet, schaut euch die Oper „Tannhäuser“ an. Da halten die Sänger ein Wetsingen. Wer am schönsten singt, bekommt die Hand der Königstochter zum Lohn. Da sitzt der König und neben ihm die Königstochter, Ringsherum sind die Sänger. — Was haben sie in der Hand? (Die Harfe.) Jetzt öffnet die Bücher, Seite 56. Auch hier sieht man einen Saal. Auch da sitzt in der Mitte des Saales der König und die Königin. Ringsherum sitzen Ritter. Neben dem König steht ein Herr, das ist der Kanzler — der Minister des Königs. Im Vordergrund steht ein Ritterknaube, das ist ein Page. Und in der Mitte steht der Sänger. Er ist schon alt. In einer Hand hält er die Harfe, in der andern einen goldenen Becher. Darin ist Wein. Er begrüßt den König und trinkt auf sein Wohl.

*Célkitűzés.* Von diesem Bilde werden wir ein schönes Gedicht lesen. Das Gedicht ist von Goethe. Auch Goethe war ein Sänger, ein Dichter. Goethe ist uns schon bekannt. Wo lebte er? Welche Gedichte kennen wir schon von ihm?

## II. Tárgyalás.

Der Tittel dieses Gedichtes ist „Der Sänger“. Da spricht also der große Dichter von seinem eigenen Beruf. Ich will euch den Inhalt des Gedichtes erzählen, damit ihr das Gedicht besser versteht. Also paßt auf! (Elmesélem a költemény tartalmát, s úgy válogatom meg a szavakat, hogy elősegítem vele a költemény megértését.)

„In einer Burg wohnte ein König. Er hörte einmal auf der Brücke vor dem Tor einen Sänger singen. Er ließ ihn hereinkommen. Ein kleiner Page lief hinaus und der Sänger trat in den Saal. Da waren schon die Ritter und die Damen versammelt. Auch der König war da. Der Sänger trat herein und schaute herum. Da war es so schön, wie im Himmel, und die Damen waren so schön, wie die Sterne. Der Sänger grüßte die Damen und Herren, dann schloß er die Augen und fing an zu singen. Mit der Hand schlug er die Harfe. Er sang wunderschön. Dem König gefiel das Lied und wollte den Sänger belohnen. Er ließ also eine goldene Kette holen, und wollte sie ihm geben. Aber der Sänger wollte die Kette nicht annehmen. Er sagte: „Die goldene Kette gib mir nicht; gib sie deinen Rittern, oder dem Kanzler. Ich bitte einen Becher Wein.“ — Nun, warum wollte er die Kette nicht nehmen? Die Antwort bekommen wir in dem Gedichte. Lesen wir es jetzt so, wie es Goethe geschrieben hat.

*Mintaolvasás.* Az eddigi előkészítés arra szolgált, hogy az értelmi nehézségeket elhárítsa a gyermekek elől, s ők már első

olvasásra is megértsek a költeményt. Ez sikerült is. Ami ismeretlen kifejezés még előfordult, azt a szövegbeli összefüggésből, a hangsúlyból, s az arcjátékból kitalálták. A gyermekek egész magatartásán meglátszott, hogy megértették a felolvasott költeményt.

*Részletes feldolgozás.* A költemény részletes feldolgozása olvasással, szómagyarázatokkal, fordítással és esztétikai megfigyelésekkel ment végbe. Ezt a munkát most már maguk a gyermekek végezték. Ebben az órában csupán 3 versszakot dolgoztunk fel. Ez a három versszak egységes egészet képez, s a király ajándékozási aktusával végződik. A költői mű élvezetében ez nem jelent törést, mert hiszen a gyermekek már megismerték az egészet. A most folyó munka már az elmélyedést szolgálja. Így az első versszakban a király szava és a nyomában támadt mozgás az, ami balladai erővel hat. A második strófa színpompás képet fest a teremről s fogalmat nyújt az udvarias, szépszavú lovagi szellemről. A harmadik versszakban a csukott-szemű íhletett énekes felé fordul a figyelem s a művészi előadás hatását szemléljük a jelenlevőkön. Befejezi a király ajándéka. — Minden versszak letárgyalása után németül összefoglaljuk annak tartalmát. Szóíráásra nincsen szükség, mert a szójegyzék mellékelve van a könyvben. E helyett szemlét tartunk a szép kifejezések fölött; ezeket a gyermekek maguk gyűjtik. Ilyenek pl.: schallen — widerschallen; gegrüßet seid mir; ... Stern bei Stern; im Saal voll Pracht . . . stb.

### III. Alkalmazás.

Ezeket igyekeztünk a prózai átalakításban is alkalmazni. — Házi feladatul az első versszak megtanulását, szép olvasást és a letárgyalt versszakok rövid tartalmát adtam fel.

## 2. óra.

### I. Előkészítés.

Rövid számonkérés a középkorról, a lovagi életről, az énekesekről. Néhányan elmondják a megtanult versszakot, majd felolvassuk a házi feladatul írt tartalmat. Végül szép, kifejező olvasással elolvassuk és fordítjuk az elvégzett 3 versszakot.

*Célkitűzés.* Most nézzük, hogyan írja le a költő a dalnok további viselkedését.

*Mintaolvasás.* Ez azért fontos, hogy a gyermekek minél többször meghallgassák, s figyelemmel kíséressék a helyes hangsúlyozást, s minél inkább kerüljenek a költemény esztétikai hatása alá.

### II. Tárgyalás.

A hátralévő rész részletes feldolgozását ismét a tanulók végzik olvasás és fordítás útján. A negyedik versszakban kiemeljük a visszautasítás nemes gesztusát, mely az aranyláncot inkább a vitézeknek, vagy a kancellárnak szánja jutalmul ne-

héz szolgálatukért. Az ötödik strófában felfedjük a költemény alapeszméjét, hogy a művésznak szabadnak kell lennie, őt nem lehet lekötölni, nem lehet megfizetni, mert a tehetség Isten ajándéka, s a művész legszebb jutalma maga a mű, amit alkotott. Amikor arany sérlegben börtön kér, ebben a szerénynek látszó óhajban királyi öntudat rejtőzik, mert csak királyokat illet meg az aranyserleg. A hatodik versszakban tükröződik az énekes háládatos és istenfélő lelkelete, mely áldást esd le a királyi házra.

Itt a nehezebb s elvontabb fejtegetéseknél helyenként nem nélkülözhetjük az anyanyelvi magyarázatot. A megértetés után azonban rögtön ismét németre fordul a beszéd és közös munkával kialakítjuk az egyes versszakok tartalmát. Ahol lehet felhasználjuk a szebb kifejezéseket. Ez az *alkalmazás*. Ilyen kifejezések: Lohn, der reichlich lohnet; im purem Golde; O Trank voll süßer Labe, stb. Házi feladatul 2 versszak megtanulását és a ma végzett versszakok rövid tartamat kapták fel.

### 3. óra.

#### I. Előkészítés.

Bemelegítésül elmondják a megtanult versszakokat. Azután felolvassák a házi feladatot, amit közösen javítunk.

*Célkitűzés.* A mai órán a költeményt teljes egészében fogjuk elolvasni, hogy minden szépségét élvezhessük. Majd elmondjuk a tartalmát előbb kérdések segítségével, végül összefüggően segítség nélkül. Igyekezzünk majd a szebb kifejezéseket felhasználni és stílusunkat élénké és választékossá tenni.

#### II. Tárgyalás.

A fenti munkarend betartásával a költemény tartalma a következőképpen alakult ki: Ein Säng' stand vor dem Burgtor und sang. Der König in der Burg hörte es und ließ ihn hereinrufen. Der Säng' trat in den Saal. Er begrüßte den König, die Damen und die Herrn. Er sagte: „Welch reicher Himmer, Stern bei Stern.“ — Dann drückte er die Augen zu und begann zu singen, dazu spielte er die Harfe. Alle hörten zu. Die Ritter schauten mutig drein, und die Damen in den Schoß. Dem König gefiel das Lied und ließ ihm eine goldene Kette reichen. Aber der Säng' nahm die Kette nicht an und sprach: „Nicht mir gib die Kette, gib sie den Rittern, oder dem Kanzler. Ich singe wie der Vogel, und mein Lohn ist das Lied.“ — Dann bät er einen Becher Wein im puren Golde. Er trank den Wein und sprach: „O Trank voll süßer Lebe, Danket Gott so warm, als ich für diesen Trunk euch danke“. —

Ezt a szöveget alaposan begyakoroltuk; egyéni változtatásokat szívesen vettünk. Házi feladatul a tartalom teljes leírását kapták fel. Ezenkívül ezentúl minden órára egy-egy versszak tovább tanulandó könyvnélküli felmondás céljára.

A teljesség kedvéért megjegyzem, hogy a házi feladatok olyan

jól sikerültek, hogy iskolai dolgozatot is írtam ebből a témából. Ennek bemutatására szolgáljon Francia László dolgozata, amint következik: (Persze, a helyesírási hibák ki vannak javítva.)

### VII. Aufgabe.

#### Der Sänger.

#### Inhaltsangabe.

Einmal war in Deutschland ein König. Der hatte einen Hof mit vielen Rittern und Damen. Einmal hörte der König ein Lied. Der König fragte: „Wer singt vor der Burg?“ — „Ein Sänger.“ — Der König sagte: „Laßt mir herein den Alten!“ Er kam in den Saal. Dort sah er den König, die Ritter und viele schöne Damen: Der Saal ist so, wie der Himmel. Der Sänger schließt die Augen, schlägt die Laute und singt. Die Ritter schauten mutig drein, und die Damen in den Schoß. Dem König gefiel das Lied und ließ ihm eine goldene Kette reichen. Der Sänger sprach: „Die goldene Kette gib mir nicht, die Kette gib dem Kanzler. Mein Lohn ist mein Kunstwerk. Ich singe wie der Vogel. Mein König! Ich bitte das: Laßt mir den besten Becher Weins im puren Golde reichen!“ Der Sänger ist auch ein König, König im Reiche der Kunst.

A többi dolgozat is sikerült s örömmre szolgált, hogy a szép költeményre fordított idő és fáradság nem volt hiábavaló.

Jármai Vilmos.

## Földrajz.

### Néhány gyakorlati példa a térképismeretek tanításához.

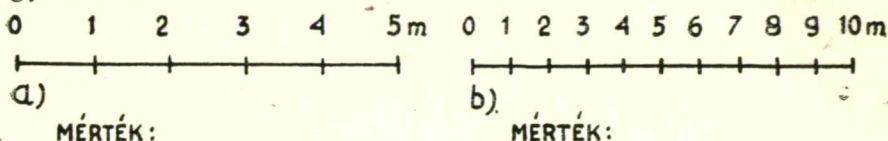
A polgári fiúiskola IV. osztályában a Tanterv utasítása szerint meg kell ismertetnünk a tanulókkal a *részletes térképet*. Meg kell azonban jegyeznünk, hogy a térkép ekkor már egyáltalán nem ismeretlen a tanuló előtt, mert az alsóbb osztályokban a leíró földrajzi tanulmányokkal együtt behatóan foglalkozunk az *általános térképekkel*, mint nélkülözhetetlen tanítási eszközzel; de többször kezükbe veszik a tanulók a részletes térképet is, melynek beszédes jelkulcsa a kirándulások alkalmával bizonyult jó vezetőnek. A IV. osztály idevágó feladata tehát az ismeretanyag összegyűjtése, rendszerezése, kiésszítése és tudatossá tétele.

A részletes térképek megismertetésénél nagyon fontos feladat: a) az *irányok*, b) a *távolságok*, c) a *magasságok* megértetése, gyakorlása a szabadban és a térképen, valamint az ábrázolás módjainak megvilágítása. Meg kell értetnünk a térkép két arcát: a *síkrajzot* és a *hegyrajzot*. Tanításunkat kizárólag gyakorlati alapon végezzük. Az alábbiakban nem kívánunk

teljes tanítási rendszert előadni, csupán néhány fontosabb és jól bevált gyakorlati feladatot közlünk.<sup>1</sup>

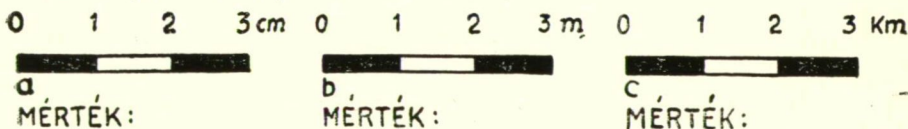
1. *Távolságok kisebbitése.* A térkép mértékszámát ugyan a térkép mértékének megfelelő gömbsugar kisebbitésének mértékét jelöli, mégis a mértékszámokkal kapcsolatosan nagyon sok számítási feladatot végezhetünk a térképen, — több-kevesebb pontossággal, — ezért, továbbá a kisebbités fogalmának magyarázása végett fontos a *mértékszám* és a *lépték* ismerete. Az alábbi néhány feladat, — melyet részben a tanulók maguk önállóan végeznek el, másrészt közös munkával oldunk meg, — e feladat megoldásához vezet.

Készítsük el a lakószobánk, vagy tanteremünk alaprajzát az alábbi (l. 1. ábra) két lépték szerint. Állapítsuk meg s jegyezzük le a kisebbités mértékszámát!



1. ábra.

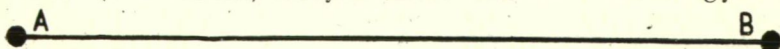
a) esetben a kisebbités mértéke 1:100, b) esetben 1:200. E feladaton keresztül a tanuló tehát a *kisebbités fogalmával* ismerkedik meg. Ezt kiegészítik még a következő feladatok. Pl. mekkora kisebbitést jelentenek az alábbi, 1 centiméteres szakaszokkal, de különböző hossz mértékegységekkel jelölt léptékek? (L. 2. ábra.)



2. ábra.

a) esetben 1:1, b) esetben 1:100, c) esetben 1:10.000 a kisebbités mértéke.

További megerősítés céljából megoldandók az alábbi feladatok: (L. 3. ábra.) Milyen távol van A B város egymástól?



3. ábra.

— ha a közöttük lévő egyenes útvonalat az alábbi mértékszámoknak megfelelő kisebbitéssel ábrázoltuk a térképen:

Mérték: 1:10.000 . . . . km  
 1:25.000 . . . . „  
 1:75.000 . . . . „  
 1:200.000 . . . . „  
 1:600.000 . . . . „

<sup>1</sup> Szemelvények a sajtó alatt lévő IV. fiúoszt. földrajzi munkanaplóból.



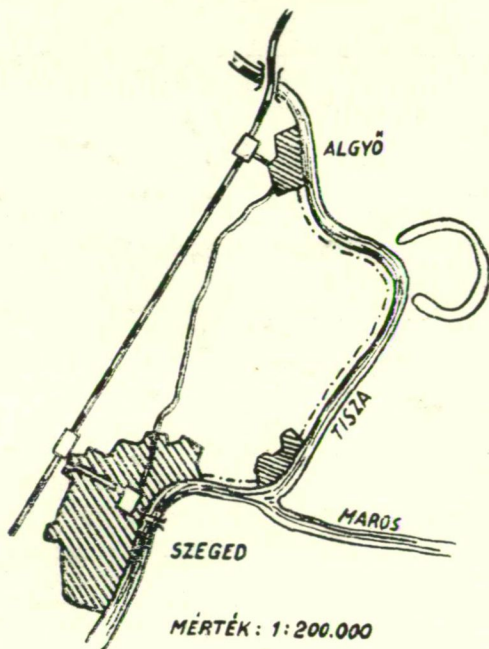
Hasonló feladat, de most már térképre alkalmazva a következő: állapítsuk meg, milyen távol van egymástól a mellékelt térképen (l. 4. ábra) ábrázolt két helység? A térkép mértéke: 1:200.000.

Távolság: a) légvonalban . . . . . km

b) országúton . . . . . „

c) a folyón . . . . . „

Mennyi idő alatt járod meg gyalog (óránként 5 km-es sebességgel) az országot a két helység között?



4. ábra.

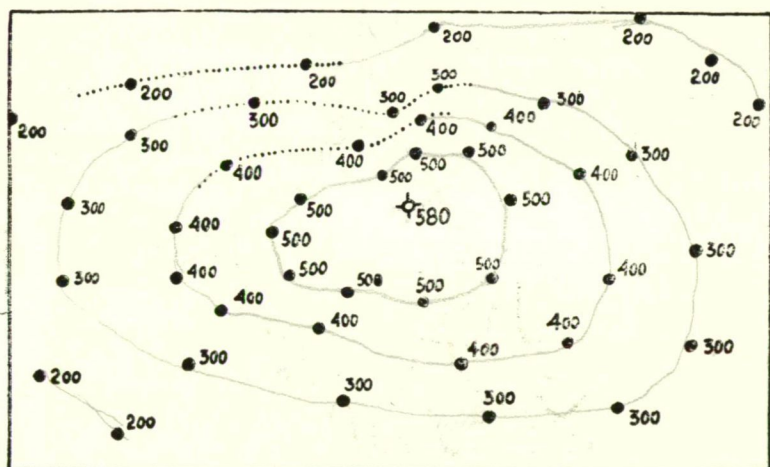
A mértékszám és a kisebbítés fogalmának alapos tisztázása után bátran adhatunk a tanulóknak nehezebb feladatot is. Most már ő maga is tud egyszerűbb térképet, alaprajzot szerkeszteni. Pl. az égtájak megállapítása és a rajzpapíros betájékozása után mérés és kisebbítés alapján elkészítettjük velük az iskolaudvar alaprajzát. Megtaníthatjuk arra is, hogyan lehet a szabadban kisebb terepről (1—200 m-es körzetben) vázlatos térképfelvételt végezni.<sup>2</sup> Legajánlatosabb a rajzlap pontos betájékozása és rögzítése után az irányzással és távolságbecsléssel, vagy méréssel vezetett munkamenet.

A fontosabb egyezményes jelek megtanulása után a tanuló

<sup>2</sup> Munkamódra l. Kendoff: Földrajzoktatás a cselekvő iskolában, Szeged, 1934.



már meg is felel azoknak a követelményeknek, melyeket a síkrajzzal kapcsolatosan tőle megkívánunk. További feladatunk már csak az, hogy szoktassuk rá a *térkép állandó használatára*, hogy terep- és térképszemléletének teljes összehangolódását elősegítsük. Az lenne a végső célunk, hogy a tanuló a térképen a valóságot lássa és a térkép képét gyakorlatilag a valóságra alkalmazni tudja. Ennek elérése végett gyakran kell terepszemléletet végeznünk a térkép segítségével. Kirándulások alkalmával végeztessünk távolságbecslést, távolságmérést, mindezt vetítsük a valóságról a térképre, a térképről a valóságra, számítsuk át az utat időre és az időt távolságokra.



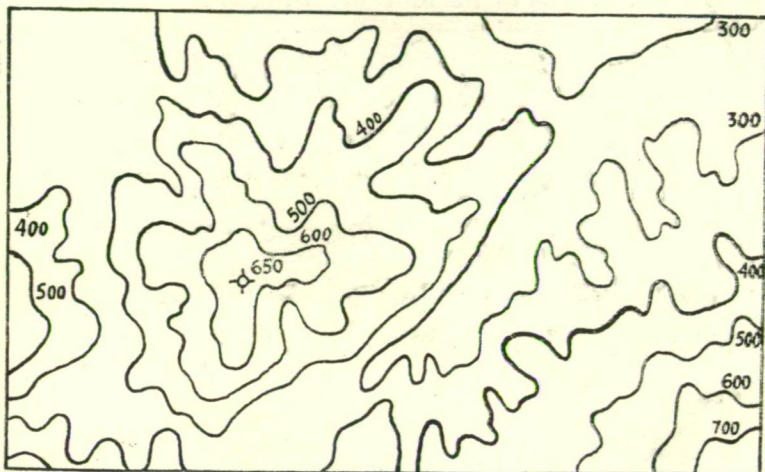
5. ábra.

2. A polgári iskolában a síkrajznál nehezebb a *hegyrajznak* a kérdése. Nem is számíthatunk arra, hogy hegyrajzot a síkrajzhoz hasonlóan — bármi kezdetlegesen is, — a tanulók maguk felvegyenek, mert ez teljesítőképességüket meghaladja. Elég tehát jól megértetni a hegyrajzot, hogy a tanulók a térképet e tekintetben is jól tudják a szabadban alkalmazni.

A hegyrajznak — mint a domborzat ábrázolási módjainak — megmagyarázását is gyakorlati alapon végezzük el. Elsősorban, — mint legfontosabbat, — a szintvonalak fogalmát kell levezetnünk. E célból kis homok-, vagy anyagdombocskát készítünk ezt bádoglemezzel, vagy vékony huzallal vízszintes síkban lemetsszük. Ekkor a metszősík és a domboldal találkozásán szemünk elé kerül a szintgörbe. Ha a dombocskát több, egymástól egyenlő távolságban fekvő vízszintes síkban vágjuk el és ilyen módon az egészet felülről nézzük, a kis alakulatnak megközelítő pontosságú szintvonalas alaprajzát fogjuk látni. Miután a tanulók ebből megértik a hegyábrázolás lényegét, begyakorlásul még a következő feladatok megoldását tűzhetjük ki:

a) annak a ténynek megerősítésére, hogy a szintvonalak minden esetben egyenlő magasságú pontokat kötnek össze, a tanulók elé állítjuk az 5. ábrán látható magassági ponthálózatot. A tanulóknak ezt szintvonalas hegyrajzzá kell kiépíteni olyan módon, hogy az azonos magasságú pontokat összekötik.

b) Annak megértetésére, hogy minden zárt szintgörbe más-más magassági szintet jelöl, továbbá a szintgörbék közötti eligazodás gyakorlása végett a tanulók a 6. ábrán látható szintvonalas hegyrajzot kifestik. Minden szintmagasságot a térkép színezéséhez hasonlóan más-más színnel jelölnek meg.



6. ábra.

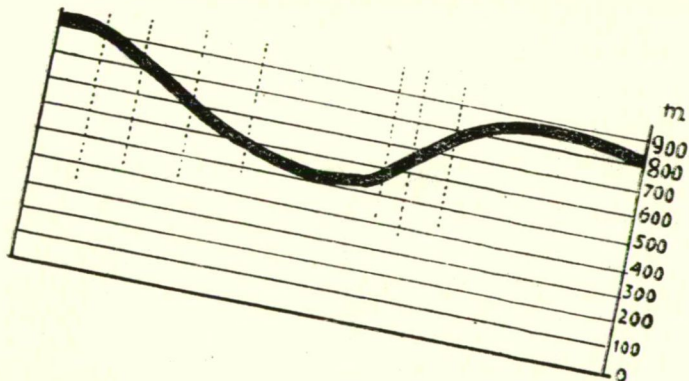
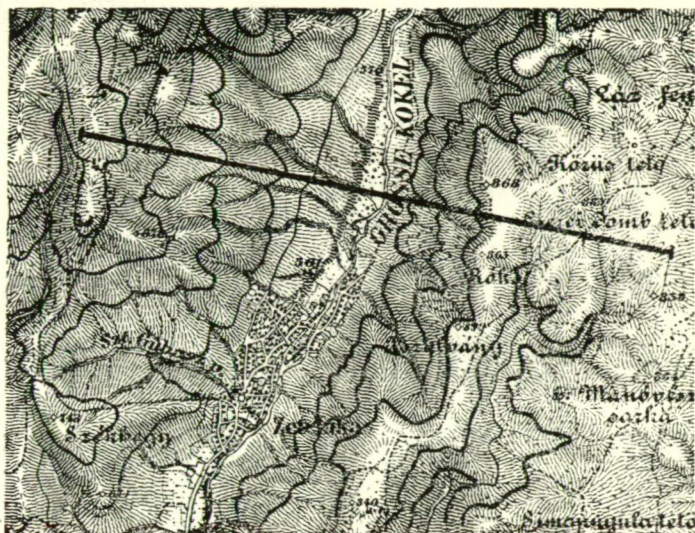
c) E feladatokat kiegészíti egy egyszerűbb szintvonalas hegyrajz alapján készített *szintvonalas dombormű*. Ezt a tanulók — ismert módon — kéregpapirosból készítik el.

d) nem volna teljes a térkép hegyábrázoló módszereinek ismerete, ha az alaprajzban történő ábrázolást nem vinnénk át *oldalnézetbe* is. Ez azért is szükséges, mert ez a nézőpont természetes, mert a földön mozgó ember ebből a szemszögből ismeri a földfelszín egyenetlenségeit. Ez a nézőpont elsősorban a *lejtők* fogalmát tisztázza. A szintvonalak adnak felvilágosítást a magasságról, az oldalmetszet a szintvonalak sűrűsége és a lejtésvizonyok közötti összefüggést tárja fel, melynek megértését a *csíkozás* is elősegíti. Az oldalnézet fogalmának magyarázásánál jó hasznát vesszük a szétszedhető modelleknek, valamint egy-egy vetületi rajznak, melyet a tanulók is elkészítenek.<sup>3</sup> Agyagból, vagy homokból is készíthetünk néhány ilyen profilt (függőleges sikkal átmetszve) s ennek alapján vázolhatjuk a táblára a megfelelő magyarázó rajzokat. Begyakorlásul

<sup>3</sup> L. Kendoff: Mit rajzoljunk a földrajzi órán? IV. Szeged, 1935.



a részletes térkép valamely egyszerűbb részletén szerkesztünk metszetet. Ennek a munkának megoldását a 7. ábra tünteti fel. Ez utóbbi feladat kétségtelenül a térkép alaposabb ismeretéhez és a jó tereptájékozódáshoz vezet.



7. ábra.

Térképtanulmányainkat a fentiekén kívül még néhány olvasási gyakorlat egészíti ki. Szívesen rajzolnak a tanulók megadott léptékekkel térképet diktálás után is. Ez jó munkamód az irányok, távolságok és a térképjelek begyakorlására. Az egyezményes jelek közül a fontosabbaknak a rajzát a tanulók gyűjtsék össze munkanaplójukba. Figyeljék a térképet a kirándulásokon, ezt minden esetben vessék össze a valósággal. A tapasztalt újabb változásokat, vagy a térképnek esetleges hiányait, hibáit jegyezzék fel szintén füzetükbe.

Reméljük, hogy a polgári iskola jövő tanterve ennek a tárgykörnek az eddiginél is nagyobb fontosságot fog adni. A

térképészet, — mint a honvédelem egyik legfontosabb támasztéka, — a jövőben nagyobb szerepet és nagyobb méltánylást követel magának. Tapasztalat szerint a fiútanulók már a polgári iskolában előszeretettel foglalkoznak a részletes térképpel.

Udvarhelyi Károly

## Természettan

### A lombos mohok.

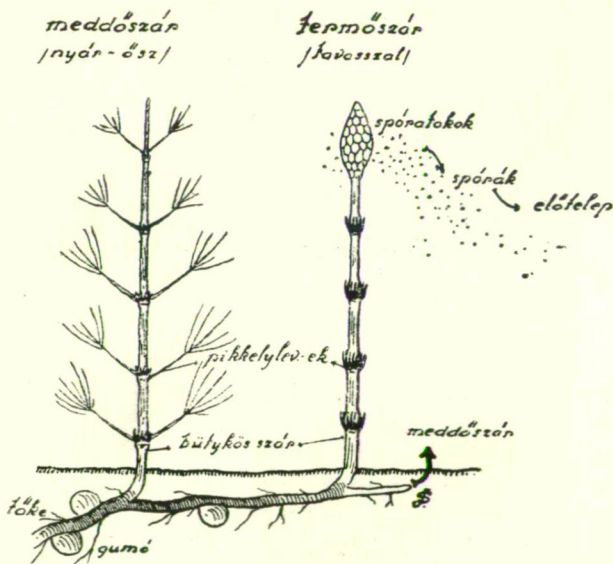
Tanítás a polgári iskola II. osztályában.

*Szemléltető eszközök:* Minden tanulónál egy darabka mohapárna. Kézinagyítók. Kiszáritott mohapárna. Víz. Mérleg. Spóratokos mohapárna. — Tőzegmoha. Tőzegdarab.

*Előzetes kísérlet:* A tanítási órát pár nappal megelőzőleg kiszáritott mohapárnát és egy tálka vizet üvegbúra alá helyeztünk.

#### I. Előkészítés.

a) Számonkérés. (A mezei zsurló .... A zöldszínű, elágazó száron spórák nem képződnek = meddőszár. Feladata csupán a táplálékkészítés, melyből sokat raktároz föl a tőkéjébe és a



1. ábra.

tőke mogyorónagyságú gumóiba. — A szájnylások nem a pikkelyszerű leveleken, hanem a száron vannak, mert a zöld szár készíti a tápláléket. — A szár bütykeit körülvevő és egymással horgokkal összekapcsolódó pikkelylevelek a szár erősítésére szolgálnak. A szél tépő hatásának ellenáll, mert szára ízekre osztott és üvegszerű kovaanyagot tartalmaz. — Kora tavasszal kihajt a sárgászöld-színű, el nem ágazó termőszár, melyet a

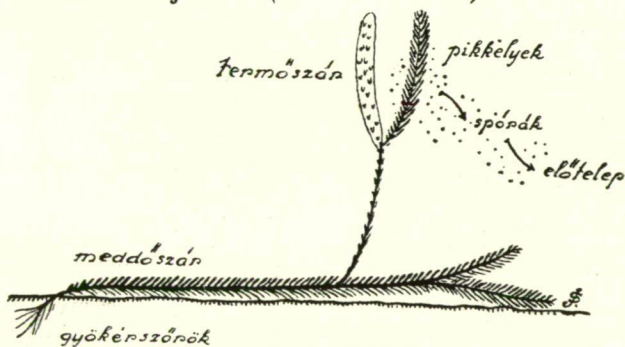


meddőszár által elkészített és felraktározott tápanyag táplál. A spóratokok tömege alkotja a szár végén lévő buzogányalakú megvastagodást. A spóratokok mindegyikében a spórák tömege képződik, miket a szél — száraz időben — messzire elhord. (Lásd: 1. ábra.)

A nedves talajra hullott spórából előtelep, majd meddőszár fejlődik. — A spórák kiszóródása után hamarosan elpusztul a termőszár, de pár hét múlva előtör a meddőszár, hogy késő őszig dolgozva, a sok gyártott táplálékból az önmaga és utódjai életét biztosíthassa.

A hajdankor fanagyságú zsúrlói — köszénképződés.

A korpafű is virágtalan növény. Villásan elágazó, földön heverő leveles szára több helyen meggyökeresedik; földalatti szára nincs. — A leveles meddőszárból nyáron ugyancsak villásan elágazó és kalászhoz hasonló termőszárak emelkednek fölfelé. A kalászkák pikkelyei alatt vannak a spóratokok. Az érett spórákat a legkisebb szél is kirázza és széthordja. A kicsírázott spóra előtelepet hajt, melyből lefelé gyökér, fölfelé pedig meddőszár fejlődik. (Lásd: 2. ábra.)



2. ábra.

Kiosztom a mohokat és a kézinagyítókat.

b) *Élménynyújtás.* (Nádtetőről és fatörzsekről kosárszámra gyűjtöttük a botanikus-kert és a folyosón elhelyezett terráriumok állatai számára. — Különösen a nyirkos helyeket kedveli; a fák törzsének is inkább az északi oldalát lepik el. — A mohapárna alatt a legnagyobb szárazságban is nyirkos a talaj. — A gazdasági-telep gyümölcsfáiról a mohás foltokat a tél folyamán lekaptuk s a törmelék, melyben a kártevők bábjai téli-re meghúzódtak, elégettük.)

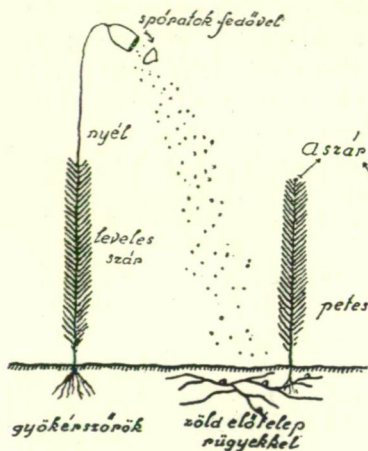
## II. Tárgyalás.

Nemcsak a nyirkos helyeken, de még a cseréptetőkön és a havasi-legelők fölé emelkedő kopár sziklákon is megél. A mesze észak tundrás vidékein is óriási területeket borít. (A rénszarvas legfőbb tápláléka.)

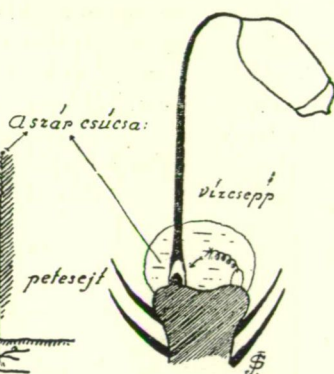
Hogyan gondoskodik a szükséges nedvességről? — Azt a mohapárna-darabkát is, ami előtettek van, sok mohanövényke

alkotja. — Válasszatok le róla egy növénykét, és vizsgáljátok meg kézinagyítóval. (Leveles szára és gyökérszőrei vannak: nem elősködő növény, mert a gyökérszőrök által felvett vízből, ásványi sóból és a levelek által felvett szénsavból tud táplálékot készíteni. — A fatörzsön élő mohapárna sem a fa kész nedvéből táplálkozik.) Rajzoljuk le a növényt. (Lásd: 3. ábra.)

Mi előny származik abból, hogy a kis növénykéek párnába tömörülnek? (A sűrűn álló növénykéek között jobban megreked az esővíz.) S a felraktározott sok vizet sokáig meg is tartják. Ha nyári kánikulában heteken át nem kap esőt, a mohapárna üdezőld színe eltűnik, olyan, mintha ki volna száradva. A száraz tapintatú és megszürkült mohapárna meglazul, mert az



3 ábra.



4. ábra.

egyes növénykéek összezsugorodtak. (A botanikus-kert sziklás dombjára telepített mohapárnákon gyakran észleltük ezt az elváltozást. Amikor azonban a dombból kinyúló cső csapját megnyitottuk és víz permetezett alá, nyomban kizöldült és megduzzadt az elszáradtnak látszó mohaszőnyeg.) Szárazságban azért látszanak zsugorodottnak a növénykéek, mert a szárát körülvevő levélkéek szorosan a szárhoz simulnak. (Azért simulnak a szárhoz, hogy a vízpárákat jobban visszatartsák.) A meglazult mohaszőnyeg azért szürkés, mert a szárhoz simuló levélkéek zöld színe a szár felé fordul, szürkés színű fonáka pedig kifelé.

Kísérlet. 1. A kiszáritott mohapárnát megmértem.

2. Vízrel átitatom és, miután jól kifacsartam, ismét megmértem. (A súlya megnégyszereződött.) (A félretett mohapárna egy hét múlva is nedves.)

Kísérlet. Vizsgáljuk meg a pár nappal ezelőtt beállított kísérletünket. (A szárak mohapárna kizöldült. — A levegő páráját is fel tudja venni.) A levegő páráját a leveleivel gyűjti össze. (Más növények levele erre nem képes.)

Még az üdezöld mohapárnán sem találunk csigarágta-nyokat! — mert a leveleibe sok kovaanyagot raktároz fel.

Bemutatom a spóratokos mohapárnát. — A szárból kiemelkedő vékony nyél végén látható vaskos rész nem más, mint a moha spóratokja. — Ha majd melegebbre forul az idő (április), a botanikus-kert moháin is megfigyeljük majd a spóratokokat. A tokot lezáró fedő csak akkor hullik le, amikor már a spórák megértek. — Rajzoljuk le a leveles szár folytatásában a nyeles spóratokot. — Ha a kihullott spórát nedves helyen ejti le a szél, akkor kicsírázik, és zöldszínű, fonalakú előtelepet hajt. Az előtelep rügyeiből lefelé gyökérszörök, felfelé leveles szár hajt ki.

*Miből fejlődik a spóratok?* — A leveles szár kiszélesedő végén petesejtet és csavaros-sejtet rejtő daganat van. (A szár csúcsára hullott harmatcseppben a csavaros-sejt a petesejthez úszik s megtermékenyíti. — A megtermékenyített petesejtből nyeles spóratok fejlődik.) Rajzoljuk le a moha fejlődését. (Lásd: 4. ábra.)

(Nemcsak egylaki, hanem kétlaki mohák is vannak: páprádmoha, amely nedves erdőkben és mocsaras vidékeken 30 cm nagyságúra is megnő.) (Az egyik szár végén csak petesejt, a másikon pedig csak csavaros-sejt van. — A kétlaki moháknál is biztos a megtermékenyítés, mert az egymáshoz közelálló növénykéek közül többet is befed egy nagyobb esőcsepp.)

A spórák kiszóródása után a nyeles spóratok leszárad és lehull az anyanövényről. Az anyanövény azonban tovább él. Jóllehet a mohánövény szárának az alsó, idősebb része fokozatosan elhal, de a szár csúcsa évről-évre továbbnövekszik.

*A moháknak a természet háztartásában fontos szerepük van.* A mohapárna, mert alja állandóan nedves, folyton málasztja az aljzatot: nemcsak a faszindely- és nádtetőt, hanem a cseréptetőt, sőt még a sziklákat is. (A cseréptetőről is lekaparják időnkint, nehogy elporlassza a cserepet.) A sziklák porrá málasztott törmelékét, az elpusztult mohákkal együtt, az esővíz a hegylejtő alacsonyabb részeire hordja, ahol aztán felgyülemlik. (A kopár sziklákat termőtalajjá változtatja s ezzel elősegíti a gyökeres növények megtelepülését.) Az erdő alját borító mohaszőnyeg megakadályozza a hegyoldalra hullott sok esővíz hirtelen aláúdulását a völgyekbe. Évekkel ezelőtt, a világháborút követő egyik esztendőben a hirtelen megáradt Kőrösök több békésmegyei községet elöntöttek, pedig azelőtt ismeretlen volt ezen a vidéken az árvízveszedelem! A veszedelmet az Erdélyt megszállva tartó románok okozták azzal, hogy a Keletmagyarországi-Szigethegység erdeiben rablómódra gazdálkodtak, a fákat esztelenül irtották s az összefüggő mohaszőnyeget nagy területeken fölszaggatták. (A hegyekről hirtelen alázuhanó vizeket a Kőrösök nem tudták levezetni.) — Az ember is fölhasználja: nedves moha közé csomagolt vágott virág-

gok messzire elszállíthatók, — a száraz mohapárnákat alomnak használják. (Megfigyeltem, hogy a deszkákból összeácsolt de-reglyék deszkaközeit mohával tömték be.)

Ez a tőzeg-, vagy turfadarab *tőzegmohok* elhalt maradvá-nyainak a tömege. Leginkább állóvizek partjain élnek és duz-zadt párnákat alkotnak. A párnákat alkotó növénykéek felső része évről-évre továbbnövekszik, alsó része pedig fokozatosan elhal. Mivelhogy a tőzegmohoknak rendkívül nagy a vízszívó erejük, kisebb vizeket rövid idő alatt kiszáritanak. Az ilymó-don víztelenített tőfenék elhalt tőzegpárnái tőzegtelepet alkot-nak. Hazánk hajdani mocsarainak a helyén gazdag tőzegtelepek terülnek el: Hanság, Balaton-melléke. A tőzegtelep tőzegáso-val, vagy mélyenjáró gőzekével feltört hasábjait a napon ki-száritják; tüzelésre és trágyázásra használják.

*Házi feladat.* Mohagyűjtemény készítése. (A különféle mo-hapárna-darabkákat erősítsétek fel kartonra.)

Jeges Sándor

## Mennyiségtan.

### Kamatszámítás.

10. óra.

*Több tőke együttes kamatának kiszámítása.*

*I. A házi feladatok számonkérése.*

1. példa. Mennyi 183.60 P-nek 7%-os kamat jan. 30-tól máj. 16-ig?

$$k = \frac{\text{kamatszám}}{\text{kulcsszám}}$$

$$\begin{array}{r} 184 \times 106 \\ 1104 \\ \hline 19504 \end{array}$$

6%-os kamat

$$19.504 : 6 = 3.250 \text{ P}$$

1 „ „

$$0.541 \text{ „}$$

7%-os kamat

$$\underline{\underline{3.79 \text{ P}}}$$

Ki számította ki másképen a kamatot? Mennyi nálad a kamat?

2. példa. Szept. 28-án 850 P-t kaptunk kölcsön 5¼%-ra. Mennyi kamatot kell dec. 31-én fizetnünk?

$$k = \frac{\text{kamatszám}}{\text{kulcsszám}}$$

$$\begin{array}{r} 850 \times 92 \\ 7650 \\ 1700 \\ \hline 78200 \end{array}$$



4%-os kamat	$78 \cdot 200 : 9 = 8 \cdot 688$ P
1 „ „	2·172 „
$\frac{1}{4}$ „ „	0·543 „
5 $\frac{1}{4}$ %-os kamat	<u>11·40</u> P

Ki határozta meg másképen a kamatot? Hogyan bontottad fel a kamatlábat?

Miért kellett a kamatot részletekben kiszámítani? Mikor lehetett volna egyszerre kiszámítani? A legelőször tanult képlet szerint hogyan kellett volna a kamatot meghatározni?

## II. Probléma felvetése és megoldása.

Valakinek július 8-án 540 P-t, okt. 20-án 232 P-t adtunk kölcsön 4·5%-ra. Mennyi kamatot kapunk dec. 31-én?

Hogyan számíthatjuk ki a két tőkéért járó együttes kamatot? (A legtöbb tanuló azt fogja ajánlani, hogy a két tőkét adjuk össze és számítsuk ki így a kamatot. Tévedésükre hamarosan rájönnek, ha megkérdezzük, hogy júl. 8-tól, vagy okt. 20-tól számítsuk-e a kamatot.) Mivel a tőkéket összeadva nem tudjátok a kamatot kiszámítani, hogyan állapítjátok meg? (A két tőkének külön-külön számítjuk ki a kamátát, majd a két kamatot összeadjuk.) Végezzük el a számítást!

$$k_1 = \frac{540 \cdot 172}{8000} = 11 \cdot 61 \text{ P}$$

$$\begin{array}{r} 540 \times 172 \\ 3780 \\ 1080 \\ \hline 92880 : 8000 = 11 \cdot 61 \end{array}$$

$$k_2 = \frac{232 \cdot 70}{8000} = 2 \cdot 03 \text{ P}$$

$$\begin{array}{r} 232 \times 70 \\ \hline 16240 : 8000 = 2 \cdot 03 \end{array}$$

Dec. 31-én  $11 \cdot 61 \text{ P} + 2 \cdot 03 \text{ P} = \underline{13 \cdot 64 \text{ P}}$  kamatot kapunk.

Hogyan kaptuk meg tehát a két tőke együttes kamátát? Hogyan lehetett volna a számítást egyszerűbben elvégezni? (A két kamatszámot nem kellett volna külön-külön elosztani a kulcsszámmal, 8000-rel, hanem a két kamatszám összegét oszthattuk volna el a kulcsszámmal.) Miért célszerű a számításnak ez a módja? Különösen mikor volna nagyon előnyös? — Végezzük el így is a számítást!

$$\begin{array}{r} 92.880 + \\ 16.240 \\ \hline 109.120 : 8000 = \underline{13 \cdot 64 \text{ P}} \end{array}$$

Hogyan számíthatjuk ki tehát a legegyszerűbben két tőke együttes kamátát? (A két tőkének meghatározzuk a kamatszámát)

mát, majd a kamatszámok összegét elosztjuk a közös kulcsz számmal.) Lehet-e a számítást akkor is így elvégezni, ha pl. az egyik tőke 6%-kal, a másik 8%-kal kamatozik? Miért nem?

### III. Gyakorlás.

1. Január 18-án 200 P-t, március 5-én 170 P-t és április 2-án 308 P-t kaptunk kölcsön 5%-ra. A három tőke után mennyi kamatot kell június 30-án fizetnünk?

Irjuk le a feladatot áttekinthető alakban!

Határozzuk meg a következő tőkék 5%-os együttes kamatát június 30-án:

jan. 18. 200.— P

márc. 5. 170.— „

ápr. 2. 308.— „

Mit kell legelőször megállapítanunk? (Hogy hány napig kamatozik minden egyes tőke?) Irjuk a napok számát a megfelelő tőkék mellé! Mi a következő lépés? (A kamatszámok meghatározása.) Irjuk ezeket is a megfelelő sorba! A mellékszámításokat végezzük el néhány sorral lejjebb! Mi a következő feladatunk? (A kamatszámok összeadása.) Mi következik most? (A kamat kiszámítása.) — Az elrendezés a következő:

jan. 18. 200.— P, 162 nap, kamatszám: 32.400

márc. 5. 170.— „, 115 „, „ : 19.550

ápr. 2. 308.— „, 88 „, „ : 27.104

79.054

$$115 \times 170$$

$$\underline{8050}$$

$$19550$$

$$308 \times 88$$

$$\underline{2464}$$

$$2464$$

$$\underline{27104}$$

$$79054 : 7200 = 10.979 \text{ P}$$

$$790.54 : 72$$

$$705$$

$$574$$

$$700$$

A három tőke együttes kamata jún. 30-án 10.98 P.

2 Határozzuk meg a következő tőkék 7.5%-os együttes kamatát dec. 31-én:

júl. 10. 400.— P, 170 nap, kamatszám: 68.000

szept. 21. 183.40 „, 99 „, „ : 18.117

okt. 30. 68.— „, 60 „, „ : 4.080

90.197

$$183 \times 99$$

$$\underline{1647}$$

$$1647$$

$$\underline{18117}$$

$$6\% \text{-os kamat } 90.197 : 6 = 15.032 \text{ P}$$

$$1.5\% \text{ „ „ } 3.758 \text{ „}$$

$$7.5\% \text{-os kamat } 18.79 \text{ P}$$

#### IV. Összefoglalás.

Hogyan számítjuk ki ugyanazon kamatláb esetén több tőkének együttes kamatát? (1. Megállapítjuk, hogy minden tőke hány napig kamatozik. 2. Kiszámítjuk a kamatszámokat. 3. A kamatszámokat összeadjuk. 4. A kamatszámok összegét a közös kulcsszámmal elosztva, megkapjuk az együttes kamatot.) Mit csinálunk akkor, ha a kamatlábnak nincsen alkalmas kulcsszáma? (A kamatot a kamatláb megfelelő felbontásával számítjuk ki.) Miért célszerű az együttes kamat kiszámításának megismert módja? Mikor nem használható?

#### V. Házi feladat kijelölése a könyvből.

(A lapszámot és a példa számát a tanulók bejegyzik füzetükbe.)

Krix Márton.

## Természettan.

### Az emelő.

Tanítás a polgári iskola III. osztályában.

*Eszközök egy példányban az előadó-asztalon:* 1. Valami nagyobb teher (15—30 kg). Nálunk erre a célra szolgál egy négy elemből álló üres Grenettelep faládikóban. Az üvegeket a nagyobb súly kedvéért homokkal töltjük. 2. Egy megfelelő erősségű 1—1.20 m rúd (esetleg a mértani szertárból a méter-rúd). 3. Egy közhasználatban levő húzós rugósmérleg, 12 kg-os mérőhatárral.

*Eszközök a tanulócsoporthoz részére.* 1. Mérlegállvány a mérlegkarral, melynek mindkét ágán 6 horog van beerősítve egyenlő távolságokra. 2. 1, 2, 5, 10 és 20 g-os súlyok, melyeket házilag készítettünk. (Az 1. és 2. rajzát, valamint leírását közöltük „Kísérleteztető fizikatanítás” c. könyvünk 81—82. oldalán.)

*I. Számonkérés.* A munka forgalma és mértéke. A munkabírás. Munkaképesség, vágó energia.

#### II. Bevezetés az új anyagba.

Az ember élete folytonos munka. Helyes is így. Ez tartja a testet és lelket épen. Lustaság a bűnök oka. Aki dolgozik, kicsiny és nagy, mind hasznos tagja a nemzetnek. A naplopó hazaáruló!

Munkánkat ritkán végezzük csupán két kezünkkel. Legtöbbször különféle eszközt használunk a munka végzésénél.

Mondjatok olyan munkát, amelyeknél nem használunk se-

gító eszközt! (A felsorolás röviden elakad, alig tudnak találni tisztán kétkézi munkát.)

Soroljatok fel munkákat, amelyeknél segítő eszközt is használunk, s nevezzétek meg az eszközöket!

Milyen könnyen ment most a felsorolás! Mit mutat ez? (Majdnem minden munka végzéséhez segítő eszközöket használunk.)

Nagyon szükséges, hogy a segítségünkre szolgáló eszközöket megismerjük, mert csak akkor tudjuk azokat helyesen használni. Hányszor megesik, hogy valamely szerszámot nem tudunk helyesen, jól használni, míg mestere irígylésre méltón kezeli! Mondjatok csak erre is példákat! (Fűrész, gyalu, véső kezelése; hányszor vágja el a gyerek késsel a kezét! Bádogot nem lehet körömmollóval vágni, míg megfelelő eszközzel vasíneket metszenek ketté. Stb.).

Említették súlyos tárgyak felemelését, az utcakövezet, aszfaltburkolat fölszedését. Mit használnak ehhez?

Ez a rúd nagyon egyszerű eszköz.

### *III. Célkitűzés.*

Vizsgáljuk meg, miért szükséges a használata, miért könnyíti meg a munkát!

### *IV. Tárgyalás.*

#### *1) Az emelő fogalma, részei.*

Az asztalon van egy rúd és egy súlyos tárgy. Mutasd meg A, hogyan szokták használni a rudat a tárgy megemelésére!

Mivel emelésre használjuk, emelőrúdnak nevezzük, röviden emelőnek.

Csak ebben az egy helyzetben használhatjuk emelésre B? Tedd más helyzetbe! Lehet-e még más helyzetbe téve használni? Miben különböztek ezek az egyes esetek? (Másutt volt az alátámasztás, a tárgy érintkezési pontja, a kéz másutt nyomta le a rudat. Ha szükséges, irányítjuk a tanulókat, pl.: csak ezen a ponton nyomva emeli meg a rúd a tárgyakat?)

Melyek tehát az emelő nevezetes pontjai? (A szakkifejezéseket mi adjuk meg, mert a tanulók természetesen nem ismerik még azokat.) Ahol a teher ránehezedik a rúdra, az a teher támadási pontja. Ahol a kezünk hat rá, az erő támadáspontja. Az alátámasztási pont körül milyen mozgást végez a rúd? (A forgáspontonál két ujjunk között tartva mutatjuk). Forgó mozgást, ezért a neve forgáspont.

A forgáspont hány részre osztja a rudat? Hogyan nevezhetjük a teher felé eső részt? (A tanulók ajánlata: teherrés. Megadjuk a szakkifejezést: teherkar. Az erő felé eső rész az erőkar. Ezt a szakkifejezést a tanulók az előbbi hasonlóságára már maguk kitalálják. Ajánlatos a forgáspont megnevezésénél saját törzsünkre mutatni, a teherkar és erőkar megemlítésénél

pedig szétárt karjaink egyikére, ill. másikára. Így a fogalmak saját testrészeikkel kapcsolódnak.)

Részletösszefoglalás. Mi az emelésre szolgáló rúd elnevezése? Melyek az emelő nevezetes pontjai? Hogyan nevezzük az emelő egyes részeit?

## 2. Az erőnyereség eloi megállapítása.

D, emeld meg az asztalon levő tárgyat egy kézzel! (A homokkal telt doboz egyik végén alá van támasztva, hogy alá lehessen férti kézzel, vagy az emelőrúddal.) Most emeld meg az emelőrúd segítségével! Mit tapasztaltál? (Többször gyengébb tanulót szólítunk ki, akinél látni első esetben az erőlködést.)

Meg tudjuk mondani, hány kilogrammos erőt használt egyik és másik esetben D? Hogyan lehetne a kifejtett erőt mérni? (Látható helyen legyen a rugósmérleg!).

Ismételd a kísérletet a rugósmérleg segítségével D! Olvasd le a mérlegállást T! (Ne sajnáljunk legalább 5-6 kísérletre időt. A kísérletek alatt a három pont helyzetét változtassuk, az alátámasztását is, míg a tanulók rájönnek, hogy az erőnyereség a karok egymáshoz való arányától függ.)

Változott-e a kísérletek alatt a teher súlya? Mi változott csak? Minek tulajdonítható a kifejtett erő változása? Milyen szabályszerűség mutatkozik? (Minél hosszabb az erőkar a teherkarnál, annál könnyebb a terhet megemelni, annál nagyobb az erőnyereség).

## 3) Az erőnyereség mennyiségtani megállapítása.

Meg tudjuk-e most már mondani, hogy 20 kg teher megemeléséhez hány kg-os erő szükséges? (Tanulók: függ a karok viszonyától). De tudjuk-e, hogy a karok aránya hogyan határozza meg a kifejtendő erő nagyságát? Okosan berendezett kísérletekkel eredményre juthatunk.

Hogyan végezzük kísérleteinket az előttetek lévő eszközökkel? (A nálatok lévő mérlegkarok is teheremelő. Hol van a forgáspont? Hol lesz a teher támadáspontja és mi lesz a teher? Hol lesz az erő támadáspontja? Kezünk erejével visszahúzzhatjuk eredeti helyzetébe az emelőt, de akkor nem tudjuk, mekkora erőt kell kifejteni. Hogyan lehetne a kéz erejét helyettesíteni úgy, hogy mindjárt az erő nagyságát is megkapjuk g, dg, vagy kg-ban? Ellensúlyokat használjunk.)

Mitől is függ a teher és erő nagysága közti viszony? A karok arányától. Mi lehet a karok legegyszerűbb aránya? A két kar egyenlő hosszú, vagyis az arány 1:1.

### a) A karok egyenlők.

Legyenek a karok egyenlő hosszúak, tehát ha a teherkar 4 horog hosszúságú, az erőkar is 4 horoghosszú; ha a teher 5

egységnyi hosszú, az erőkar is 5 egységnyi hosszú. Változtassuk a teher nagyságát és mérjük le a kiegyensúlyozáshoz szükséges erőt!

Most hagyjuk a tanulókat próbálkozni egy darabig, azután hagyassuk abba a kísérletezést. Teljes erővel és kívárással el-érjük, hogy mindenki nyugton hagyja készülékét és súlyait.

Be tudtok-e majd jövő órán, egy hét múlva, egy hónap múlva számolni pontosan, hogy milyen kísérleteket végeztetek? Milyen hosszúak voltak a karok és a teher, meg az erő? Az emlékezetet segíti az írás! Tehát minden mérést jegyezzünk fel! Mi lesz a feljegyzések legalkalmasabb alakja? Táblázat!

Tehát készítsük el a következő táblázatot:

teherkar	erőkar	teher	erő

Most azután minden kísérlet adatait jegyezzük be!

A tanulócsoporthoz járva, figyeljük munkájukat, utasításokat adunk, gondoskodunk a kísérletek változatosságáról, célnélküli játékot leintünk, nem egyenlő karokra vonatkozó kísérleteket visszautasítunk. Ha már négy-öt kísérletet végzett minden csoport, igen erőiesen teljes nyugalmat teremtünk háttározott hanggal és egyesekre való rászólással. Csak akkor folytatjuk, ha a nyugalom teljesen helyreállott.

Olvasd fel kísérleteiteket, F.! Mi ebből a tanulság? Olvasd fel a kísérleteket, G! Milyen szabály vonható le ezekből? Tehát, ha a karok egyenlő hosszúak, vagyis arányuk 1:1, van-e erőnyereség? Hát van-e erővesztés? Éppen annyi erőt kell kifejteni, mint emelő nélkül.

A teher és erő mozgásirányában van-e valami különbség? Az erő lefelé, a teher felfelé mozdul el. Erre is gyakran van szükségünk! A kerékpáros lefelé nyomja a lábát, s a kerékpár még sem süllyed a földbe, hanem előre mozog.

A tanulságot írjuk be a füzetbe: ha az emelő karjai egyenlőek, akkor az erő egyenlő a teherrel.

b) *Az erőkar hosszabb a teherkarnál.*

Hogyan rendezzük be a következő kísérleteket? Az erőkar legyen kétszer, háromszor, stb. hosszabb a teherkarnál. Ha szükséges, a teher nagyságát ügyesen változtassátok, hogy elegendő legyen a nálatok levő súly. Táblázat!

Ügyeljünk a tanuló kísérletei alatt, hogy törtékre vezető méréseket ne végezzenek. Ennek elkerülése céljából tanácsos egy pár kísérleti adatot feljegyezni a táblára:

teherkar	erőkar	teher	erő
3	6	20 g	?
2	4	22 g	?
2	6	21 g	?

stb.

Kísérleteidet olvasd fel, H.! Mi a szabály? Olvasd fel, G.!  
Mi a törvény?

c) *Legyen a teherkar nagyobb az erőkarnál!*

Táblázat célszerűen, mint előbb.

Mindig fog akadni olyan csoport, amelyik kombinált feladatot végez, de játékosan, feljegyzés és meggondolás nélkül. Pl. tehernek 6 egységnyi távolságon 10 g-ot és 3 egységnyi távolságon 3 g-ot helyez, s aztán ezt próbálják kiegyensúlyozni. Ha elvégezték egyéb kísérleteiket és a számszerű törvényt megállapították, nem kifogásolom ezt a próbálkozást, de megkövetelem a számszerű feljegyzéseket, szükség esetén segítve nekik. Pl. fenti esetben kiegyensúlyoztak 3 egységnyi távolságban 8 g-mal; az elsőre vonatkoztatva fele erő kell, a másodikra azonos.

Van-e most erőnyereség? De miben mutatkozik előny? (A rudat kézben tartva, mutatjuk az esetet; míg az erőt kifejtő kéz kicsiny mozdulatot tesz, addig a teher nagy útát fut be. Néha erővesztés dacára is szükségünk lehet erre, pl. Archimedes-féle kőhajító szerszám.)

#### V. Összefoglalás.

z

Hogyan aránylik mindig az erő a teherhez? Hogyan írhatnánk fel ezt a kétfős arányt rövid szavakkal?

Erő : teher = teherkar : erőkar.

Felhívjuk a figyelmet az arány fordított voltára, s helyzet szerint, hogy az erő és karja az aránypár külső, szélső tagjaik.

Az órán tanultakat röviden összefoglaljuk a fogalmi meghatározásokkal együtt.

Számbeli feladatokat adunk otthoni megoldásra, ha tanönyvünkben vannak ilyenek.

A következő óra anyaga az egyoldalú emelő (csak most lesz helyes és indokolt kezdő fokozat a kétoldalú és egyoldalú megkülönböztetést bevezetni), a munkaérték állandósága, számszerű feladatok megoldása, az emelők használati formái és rövid elemzésük.

A forgató nyomaték fogalmát minden zavar és hátrány nélkül elhagyhatjuk e fokozatnál, nincs rá szükség.

A tanuló-kísérleteket ott, ahol arra mód nincs, felváltja a tanári kísérlet. De ilyenkor is a kísérletek végzésébe és meg-

beszélésébe minél erősebben be kell vonni a tanulókat; ne siessük el a dolgot, mert nekünk könnyen megy a kísérlet. Minden lépés lassan érlelődve váljék a tanulók sajátjává.

*Matzkó Gyula.*

## **Kézimunka (szlőjd).**

### **10 darab építőtest dobozban.**

**(Lágypapír és kartonlemez munka).**

**Anyag:** 10 darab ép gyufásdoboz, fél ív couleur papír és egy 23×30 cm-es darab 80-as kartonlemez.

**Szerszám:** lemezvágó és karcológész, olló, 3—4 mm-es lyukasztóvas, kétféle ragasztó (keményítő, gesztenyeliszt) és ecset a ragasztó megfelelő adagolására.

Néhány szóval bemutatom a feladatot.

A kézimunka tanításánál az alapvető gyakorlatok elvégzésétől eltekintve, egy távolabbi szempont is lebeg a tanár szeme előtt. — Vajjon az elkészítendő tárgy gyakorlati és használhatósági szempontból képvisel-e olyan értéket, ami a beléje fektetett munkát és anyagot meghálálja? Használhatósága a koncentráció szempontjából belekapcsolódik-e valamelyik tanított tárgy eszmekörébe? Játék lesz-e a tárgyból, vagy az ismereteket nyújtó játszva tanulást segíti majd elő? stb.

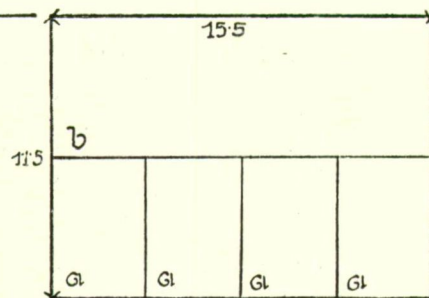
A jelen feladat a polgári iskola vetületi rajz oktatásának céljait szolgálja. A kellemes, lágyszínű couleur (kulőr) papírral bevont gyufásdobozokból építőtestek lesznek. S amennyiben az építőtestek élei 2—4—6 arányban viszonylanak egymáshoz, belőlük a négyzetes oszloptól kezdve a legösszetettebb vetületi feladat is összeállítható. Minden tanuló a saját építőtestiből állíthatja össze a tanár által bemutatott feladatot. A méreteket ő maga állapítja meg. Közvetlenül szemléltetheti a vetületi ábrázolás I—II—III. nézetét. Hogy a szemléltetésnek ez a közeli s közvetlen módja mennyivel eredményesebbé teheti az iskolai munkát, azt a rajzot tanító kartársaim előtt felesleges hangsúlyoznom. Ezek előrebocsajtása után rátérek a feladat elvégzésének menetére.

A feladat gondos elkészítése 4 kettős kézimunkaórát igényel.

**1. óra:** A feladat előkészítése már több hete megtörtént. A tanulók azóta szorgalmasan gyűjtik a kiürült gyufás dobozokat. S most már egyesek fölösleggel is rendelkeznek. A fölösleget azon tanulótsaiknak adják át, akik még a gyűjtésben a megkövetelt 10 darabot nem érték el.

A kettős óra első felében bemutatjuk az elkészítendő tár-

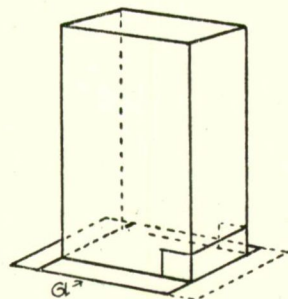




1/32-edl. iv. csúszkár-papír.

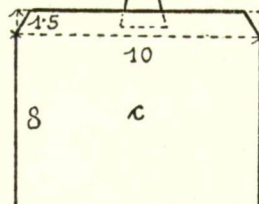
①.

Borítás: I.

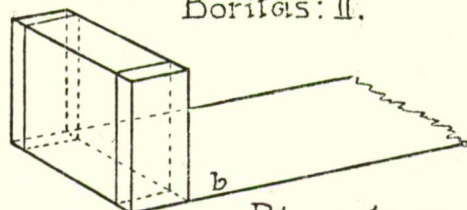


②.

Hálózatt.



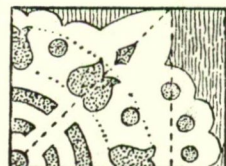
Borítás: II.



③.

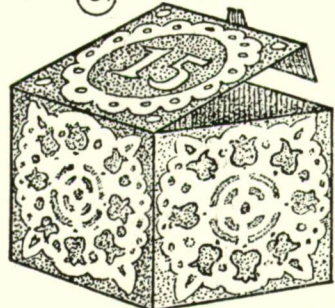
Részegérnyos -

kivágás.



0

⑤.



⑥.

10. Glb. építőtest. globozz Gl.

15.

gyat. Megfelelő hangulatkeltés után megbeszéljük a tárgy elkészítésének vázlatos menetét. A tanár táblarajzot készít a feladat 1., 2., 3. ábráin megfigyelhető szabás, illetőleg magyarázó rajzok szerint. A tanulók a felrajzoltakat a munkafüzetükbe bejegyzik.

A kettős óra második felében megindul a kivitelező munka. A szerszám-örök kiosztják a késeket és ollókat. Ugyanezek szedik össze azokat az óra utolsó öt percében, s jelentik a tanárnak, hogy a szerszám együtt van. — Minden tanuló előtt már ott van a fél ív couleur papír. A tanulók előtt ez a papírfajta nem ismeretlen. Már az alapvető gyakorlatok elvégzésénél (I. oszt.) megismerték annak méretét (egész ív  $63 \times 95$ ) színét s a vele való bánásmódot. — A gyufásdobozok borításához a teljes ív  $\frac{1}{32}$ -ed részét vesszük alapul. Egy tanulóval hangosan ki is számíttatjuk: ha egy ív 32 darabot ad ki a kérdéses formából, akkor egy fél ív 16, egy negyed ív 8, egy nyolcad ív 4 darabot ad ki. A munka vezényszóra történhet. Egy negyed ívből kivágnak 8 harmincketted nagyságú lapot. Tanár az 1. ábrán megfigyelhető módon bemutatja, hogy az  $\frac{1}{32}$ -ed nagyságú lapból hogyan szabható ki a gyufásdoboz beborítására szánt kisebb forma. Az „a”-val jelzett lapokkal a doboz két végét, a „b”-vel jelzett szalaggal a doboz oldalait borítjuk. A papír darabolása megfelelő hajtogatás után késsel történjék. A borításhoz búza és burgonyakeményítő keverékéből főzött ragasztót használunk. Ennek színe nincs, áttetsző, üvegszerű s a világos papírokon száradás után semmi nyomot nem hagy. Semmi más ragasztóanyag használatát ne engedjük. Szokja meg a tanuló, hogy a lágy papírmunkához keményítőből készült, kartonlemez munkák összeállításánál erős gesztenyelisztből főzött, s vászon borításokhoz (könyvkötészet) meleg, vagy hideg enyvet használjon. Legideálisabb, ha a ragasztó anyagokat maga az iskola adja. Egyöntetű, szép osztálymunkát csak a megfelelő jó ragasztóanyagok alkalmazása biztosítja. — A borítási eljárás a 2. és 3. ábrán bemutatott módon történjék. Előbb a doboz két végét borítjuk. Borítás I. Egy szelet újságpapírra minden tanuló rátesz 2 „a” jelzésű lapocskát. Ecsettel igen vékony, egyenletes rétegben ragasztót ken rá. A dobozt egyik végével a papír közepére helyezi, megnyomja, majd felemeli. A lapocska a doboz végéhez ragadt. A lapocska kiálló peremét a rajzban feltüntetett 4 helyen ollóval becsípi. Előbb a két rövid oldalon hajtja fel a peremet, s a kialakult négy fülecskét a doboz széles oldalára tapasztja. Végül a 2 hosszú oldalon szabadon maradt peremet hajtja fel, amivel a doboz egyik végének borítása befejezést nyert. Ezt a műveletet a doboz másik végén is elvégezzük.

Mielőtt a doboz oldalának borításához fognánk, a „b”-vel jelzett papírszalag két hosszanti szélé, mely még a késsel tör-

tént darabolás következtében fűrészszelű, ollóval egyenesre vágandó. Ezáltal a szalagszélessége keskenyebbé válik, s pontosan takarni fogja a doboz oldalát. Ezt előre ki is próbálhatjuk, s csak azután vonjuk be a szalagot ragasztóval a már előbb ismertetett módon. Borítás II. A doboz egyik keskeny oldalával pontosan a szalag végére helyezendő. Ha most balkézrel felemelem a dobozt, ez magával emeli a szalagot, amit a szabadon levő jobbkézzel egymásután jól rásímítok a doboz oldalaira. Figyelmeztessük tanulóinkat, hogy simítás közben tökéletesen kizorítsák a papír alatt lévő légbuborékokat, mert csak így érhetnek el szép ragasztási felületeket.

A szalagból semmit nem vágunk le. Nem fontos, hogy a szalag pontosan a doboz egyik élénél érjen véget.

2. óra: A kettős óra első felében tanulóink befejezik mind a 10 doboz borítását. Folytatólag az óra második felében az építőtestek dobozának hálóját szabandó ki a 4. ábrán megfigyelhető módon és méretben. A 80-as  $30 \times 23$  cm méretű kartonlemezre tűhegyes ceruzával, mérővonalzó és derékszögű háromszögek igénybevételével megrajzolandó a hálózat.

3. óra: A 2. órán már pontosan megrajzolt hálózatot most vágjuk ki. A 4. ábrán bemutatott rajzon kétféle vonal figyelhető meg. A teljes vonalak mentén egészen átvágandó a karton, a szaggatott vonalak a karcolás helyét jelzik. A kartonnak ollóval való vágása nem engedhető meg. Pontos és szép vágást csak vonalzó mellett vezetett késsel, vagy nyélbe foglaltható zsilett-pengével érhetünk el. A hálózat összeillesztése előtt ne feledjük figyelmeztetni növendékeinket, hogy a karcolt vonalak a test külső részén maradnak, tehát a karton ellenkező irányba törendő. Amennyiben a doboz fedele használat közben nagyobb megpróbáltatásnak lesz kitéve, a „c” és az alatta lévő „o” jelzésű lapok találkozásánál a belső oldalon vászonszalag ragasztandó be. A rajzon látható két pontozott vonal a szalag helyét jelzi. — Az óra második felében összeillesztjük és megragasztjuk a dobozt. A 4. „f” jelzésű fül a jobb- és baloldali „o” jelzésű oldal belsejére kerül s annak egész belső felületét takarja. A doboz ragasztása gesztenylisztből (dextrin) főzött sűrű ragasztóval történjék. A sűrű ragasztót a tanuló csak az újjal segítségével dörzsölheti el a kellő egyenletességgel. Előbb a jobb oldalon végezzük el a ragasztást s csak a teljes kötés után folytassuk a munkát a baloldalon. Legutóljára ragasztjuk fel a doboz nyitására szolgáló nyelvecskét, a nyelvet száradás után visszahajtjuk.

4. óra: Részarányos kivágással díszítjük a doboz 4 oldalát és födelét. A részarányos kivágás készülhet couleur papírból, de használhatjuk az élénkebb színű fényes felületű tafett papírt is. A részarányos kivágás hajtogatását és mintáját az 5. ábrán figyelhetjük meg. A kivágásokhoz használt papír mérete

akkora, mint a doboz egy-egy oldala. A papíron két oldalfelező-hajtást végzünk. Az „o” jelzésű sarok a lap közepe. Most a felső balsarkot 45°-os szög alatt lehajtom. A lehajtott helyzetet a szaggatott vonal jelzi. A rajzon látható 7 ívelt vonal körzővel is megvonható. A virágok s a pont helyét szabadkézzel rajzoljuk be. A virágok s az ívelt vonalak ollóval, a pont lyukvágó vassal metszendő ki. A háromszögon belül jelzett díszítő elemek kimetszése után az átlós hajtást az 5. ábrán látható módon visszahajtom s megrajzolom a lap szélét kialakító konturvonalat s kijelölöm a jobboldalon látható három pont helyét, A kontúrt ollóval s a pontokat lyukvágó vassal alakítom ki.

A kész díszítés felragasztása a következő módon történjék: Egy újságlapra vékony rétegben keményítő ragasztót kenek, erre óvatosan ráhelyezem a kivágást. Ujjal rányomogatom a ragasztós felületre, hogy abból kellő mennyiséget felvegyen. Egyik sarkánál fogva óvatosan fölemelem a díszet s a doboz oldalára viszem, ahol finoman rányomogatom. A doboz födelén látható koszorúdísz részarányos kivágással és lyukvágó vassal készül. A számjegy ugyancsak kivágás s minden tanuló azt a számot ragasztja dobozára, ahányadik ő az osztály névsorában. A kész dobozba minden tanuló berakja az építőtesteket s a feladat ezzel befejezést nyert.

Az építő testeket a következő módon rakjuk be: Két-két test álló helyzetben a doboz jobb- és baloldalához símul, három-három egymás fölött középen helyezendő el.

Fáber József.

## IRODALOM—KÜLFÖLDI TANÍTÁSI MOZGALMAK — LAPSZEMLE — HIREK.

### IRODALOM

**Makkai Sándor: Tudománnyal és fegyverrel. (Arte et marte). A nemzet-nevelés terve.** Révai kiadása, 192 oldal, Budapest, 1939.

Makkai Sándornak ez a legújabb műve méltóképpen sorakozik monumentalitás tekintetében az 1937-ben megjelent *Magyar nevelés, magyar műveltség* mellé és sok szempontból annak folytatásaként is fogható fel.

Igazán egységes munka; minden sora, sőt a mondatok minden szava is egyetlen cél érdekében rendeződik egészbe. A cél, — egyben a szerzőnek szmtalanszor ismételt vezérgondolata: — a magyar exisztencia biztosítására az egész nemzetet egyetlen hatalmas keretbe foglalni, életkeretbe, amely szabályozza a magyarság fennmaradása, kiteljesedése és egészséges további fejlődése végett a nemzettagok minden megnyilvánulását, élettartamukat bölcsőtől a koporsóig s az osztálytalan társadalom zökkenő nélküli összműködését.

E célért adja Makkai nemzetnevelési tervét, jobban mondva, rendszerét, amely egyesíti a biológiai értelemben vett nemzettest minden megmozdulását.

A tartalmat a következőkben foglalhatjuk össze:

I. *Bevezetés. Nemzetnevelés, politika, iskola.* A nemzetnevelés nem az iskolás életkorra korlátozott elképzelés, hanem magyar életterv, melynek megalkotását halálos veszedelemmel terhes idő sűrgeti. Könnyű nevelési tervet, iskolarendszert és kultúrpolitikai programot szerkeszteni a papiroson, de nem valósulnak meg ezek mindaddig, amíg az előfeltételek is hiányoznak. Ezek az előfeltételek: a nevelésről vallott közfelfogás alapos megváltoztatása, a nemzetnevelésnek döntő politikai ügygké válása, a politikai gondolkodásnak felelősséget érző nemzetnevelő-érzéssé alakulása. Az individualizmus nevelési szelleme szükségesnek tartotta ugyan az állampolgári nevelést, de nem ismerte el (s az általános emberi műveltség és szakképzés kettős célkitűzésére hivatkozott), hogy a nevelés az öncélú nemzeti lét kizárólagos ügye. Alternatíva előtt állunk: vagy az egyetemesen nemzetnevelő lélek hatja át a politikát, vagy pedig — folytatva az önálló állami és nemzeti élet látszatának kínos-keserves játékát — lelkileg és szellemileg, fajilag, gazdaságilag és jogilag egyaránt szolgáskorba süllyedünk és megsemmisülünk. Feltétele, a nevelési munka eredményességének a magyar létkérdések hosszú sorának megoldása (honvédelem, földkérdés, a magyar egzisztenciák érvényesülése a hazai élet minden ágában, stb.). A legteljesebb összhangnak: megismétlési viszonyoknak kell kialakulnia az iskola és az élet között.

II. *A nemzetnevelés életkerete: a katonai nevelés.* Mussolini híressé vált mondásával kezdő: *libro e moschetto, fascista perfetto* (könyv és puská a tökéletes fasiszta fegyvere). Katonanemzet vagyunk, de az öncélú katonai lelkület első megmozdulása hosszú idő óta a felvidéki területek visszacsatolása alkalmával vált érezhetővé. Egész ősi társadalmi szervezetünk, minden eredeti magyar intézményünk, lelkületünk és beállítottságunk a katona sajátosságait mutatja: nemzetnevelésünknek is katonai neveléssel kell megvalósulnia. Ehhez igen alkalmas, mint első lépés, az új honvédelmi törvény, amely jellegénél és lényegénél fogva nemzetnevelési alkotás is. A levéte-intézmény különösen jelentős nevelési szempontból, mert benne és általa a magyar ifjúság egyetlen honvéd-testvéri közösséggé alakítható a társadalmi korlátok és minden válaszfal lebontásával. Tekintettel arra, hogy a nemzetnevelési terv folytonos, megszüntetendő az iskolai szünidőknek mai rendszere s helyébe a rövid szünetek, pihenők, nyári táborozások és vonuló gyakorlatok rendszere iktatandó természetesen úgy, hogy a tanító és gyermek azért egyaránt megkapja a pihenést. Nagy előnye még a levéteintézménynek, hogy pozitívummá változtatja a fiúk harci ösztönét, amivel a régebbi pedagógusok nem tudtak mit kezdeni. Az egész terven átvonuló katonai szellem elsősorban nem idegen ellenséggel, hanem önmagunk lehúzó erővel, halálösztönével és elereszkedésével veszi fel a harcot. Indokolt a katonai keret, mert a magyar természet nem polgári, hanem katonai jellegű. Természetes, hogy a katonai szellemű nemzetnevelés terve szembekerül a családi közösséggel. De ezzel szemben az egész nemzet egyetlen család és a családot vesztett gyermeket kárpótolja ennek a nagy közösségnek életerős mechanizmusa. A család igenis értékes sejtje a nemzetnevelés tervének, de csak akkor,

ha visszatér régi alapjaira. E cél elérése érdekében a magyar nőideál, a magyar anya, háziasszony, társadalmilag szereplő nő, leánynevelés teljesen átalakítandó. *Az egész nemzetnevelési tervezet fordulópontja: a nemzeti nevelésnek, mint magyar családanya-nevelésnek intézményes megalkotása.* Anyák iskolája állítandó fel, amely kizárólag a nő családanyai hivatására nevel. Az államnak széleskörű beavatkozási joga van a családi életbe: végső eszközként el is veheti a meg nem felelő nevelést adó anyától gyermekét, a gyermekáldás biztosítását pedig drákói szigorral követeli. A gyermek természetesen a nő egzisztenciális alapja: *a nemzetnek ajándékozott gyermek legalábbis olyan megélhetést kell biztosítson számára, mintha munkaerejét másból érvényesítené.* A férjhez ment nők elvben szintén a gyermeknevelés területén foglalkoztatandók, mint anyahelyettesek s csupán egészen kivételes esetben javasolja a nőnek más élethivatás engedélyezését. Az öntudatos magyar anya ténykedéseivel indul el a nemzetnevelési terv a megvalósulás felé: meg kell becsültetni a gyermekkel az otthont, nemileg fel kell világosítani a gyermeket megfelelő életkorban abból a célból, hogy már korán nevelni lehessen jövőendő élethivatására különösen a leánygyermeket. Otthonában az apa kizárólag személyes példájával hasson gyermekére, a nevelést bizza az anyára, akinek viszont meg kell adni a szükséges időt a gyermekneveléshez és az otthon rendbentartásához. — Hat évtől megszakítás nélkül tizenhét éves korig egyfolytában tart az általános tankötelezettség s csupán ezen idő elteltével s a megfelelő kötelességek elvégzésével válik az ifjú a nemzettest teljesjogú tagjává. Az iskolából a társadalomba kerül az ifjú, amelynek osztálytalannak kell lennie, a címek eltörölendők s minden kiváltság csakis az illető személy érdemei alapján legyen megszerezhető. Viszont: mindenkinek olyan helyzetben kell lennie, hogy elérhesse a legmagasabb csúcsokat is.

*III. A nemzetnevelés tartalma: a nemzeti műveltség.* A magyar műveltség tartalma a magyar önismeret, a magyar igazság: igazi létünk önmagára találása. Ebben a műveltségben a központi helyet mindenkor a miénk, a sajátunk foglalja el. A távolabbi kultúrák csak a miénket előmozdító részleteikben érdekelnek bennünket, a sallangok, kuriózumok meg éppenséggel nem. Comenius szerint önmagunkban megvan az egész világ s így önmagunkból eljuthatunk a teljes igazságra. Ezért: a magyar nemzeti műveltségben benne van a humánus egésze. — A nemzeti műveltség alapvető forrása az otthon, hordozója pedig az anyanyelv. Az anyák iskolájában mindenkinek meg kell szereznie a helyes, magyaros magyar nyelvtudást, amint hogy később, az iskolai tanítás során is az anyanyelv tanítása központi helyet foglal el. A családban szoktatás által kapja meg a gyermek az erkölcsi jellem alapjait, a vallásosságot, hitet pedig szintén a hívő anya oltsa a gyermek lelkébe. — Az általános iskolakötelezettség tartama alatt a nemzetnevelési terv fő végrehajtója az iskola. A maga tulajdon életét élni akaró nemzet az iskolarendszert legfontosabb intézményének tartja s a szerint is becsüli meg. De csak azt az iskolát, amelyik valóban a magyar egzisztencia céljait szolgálja. Az iskolarendszer újjáalkotásának két további vezetőelve az egységesség és a gyakorlatiság. *Egységesség:* az osztálytalan társadalom számára osztálytalan magyar műveltséget kell adnia, — *gyakorlatiság:* az iskola az ifjúságot kizárólag a magyar nemzet létérdekeinek szolgálatára neveleje

fel s az élettel nem szabad álm és valóság viszonyában állnia, hanem egyedül a megismétlésben. Így megszűnnék a tragikus szakadék az iskola és élet közt, amelyet sikertelenül próbálnak áthidalni szülői értekezletekkel, kívülállóknak az iskolai munkába való bekapcsolásával, végzett tanulók szövetségével. Más álláspontra kell helyezkednie az új iskolának az osztályzás, minősítés tekintetében is: *egy bizonyos iskola elbuktathatja a növendékét, de az iskolarendszer egészének olyan struktúrájának kell lennie, hogy a gyermek a nemzettagságot adó kvalitásokat elnyerhesse bennük. Tehát merőben új rendtartás is szükséges!* Minthogy az iskola célkitűzése egzisztenciális értelemben vett katonaeMBER nevelése, ehhez kell szabni az *iskola összes tárgyait* célban, kiméretben és felfogásban egyaránt. Az iskolarendszer teljes egészén át *ugyanannak a magyar nemzeti műveltséganyagnak kell fonálként húzódnia, csak fokokként különböző terjedelemben és mélységgel. Ez az anyag pedig csakis az ősi magyar, népi eredetű műveltség lehet.* — A közlendő műveltség anyaga: *a nyelvismeret (anyanyelv, latin, német), az emberismeret (néprajz, történelem, jog-alkotmány-politika és filozófia), a természet tárgyköre (földrajz, élettudomány, fizika és matematika) és az életgyakorlat (egészségi oktatás, testgyakorlás, katonai előképzés, művészi oktatás és műhely).* Ehhez járul még a kötelező énekoktatás és vallástanítás minden iskolafokozatban. A tervezet az elemi iskolákban ma érvényben lévő óramegosztástól nem sokban tér el, kivéve, hogy az életgyakorlat tárgycsoportjára minden osztályban 6—6 órát szán s így a gyakorlati és elméleti órák aránya körülbelül egyenlő. Az elemi iskola elvégzése semmiféle jogot nem ad, életpályára sem képesít, csupán a középiskolába lehet vele fellépni, ez azonban nemcsak lehetőség, hanem kötelezettség is az iskolaköteles életkor kiterjesztése folytán. A középiskolát nyolcosztályúnak tervezi, melyből az I.—II. előkészítő jellegű, a III.—VIII. osztályok pedig az egységes és azonos nemzeti műveltséget életpályák szerinti típusokba tagolva adják. *A középiskolának tehát gyakorlati és szakjellege van, valamelyik típusát (mindenkinek el kell végeznie és típust változtatni csak a IV. osztály elvégzésével bezárólag lehet.* A középiskola négy főtípusa: *értelmiségi, gazdasági, ipari és kereskedelmi iskolaágazat, minden ágazat minősítő (érettségi) vizsgálatral zárul.* Az életpályák vezető munkásai, továbbá az iskolák tantestületének tagjai számára a szakszerű kiképzést a *szakfőiskolák* adják meg. A főiskolai tanulást a tervezet erősen korlátozza és kizárólag a legalkalmasabbakat válogatja ki erre a célra: a szakember képzésére. A főiskolákban tovább kell folynia a katonai és egészségi nevelésnek és ügyelni kell arra, hogy a magyar közösségi érzés tudata el ne halványodjék a főiskolásokban s ne váljanak beskatulyázott, egyoldalú emberekké. Az öncélú tudományos kutatás célját végül a *tudományegyetem* szolgálja, ide azonban csak igen kevés, kivételes képességű egyén juthat be, viszont elvileg nem köti előképzettséghez és feltételekhez ezt.

*IV. Nemzetnevelés és keresztyénség.* E szóval keresztyén (keresztény) nagy visszafordítások folytak s az eredmény a lényegtől való eltávolodás lett. Krisztus ügye a nemzetneveléssel kapcsolatban nem felekezeti ügy, hanem lelki alap és benső ihletű. Az utolsó húsz esztendőben a felekezetek új erőre kaptak és közeledtek is egymáshoz, habár ezt nem sok külső jel mutatja. —

Az egyházak lelki élete és szellemi munkája — ellentétben az általános humanum liberális emberszemléletével, — összeegyeztethető a nemzetnevelés katonai életkeretével. Az igazi Krisztus-követés hősiességre nevel, a bűnnel szemben kérlelhetetlen katonai szelleme van és a „ne ölj” parancsa nemhogy gyávaságra tanít, de egyenesen védekezésre, bátor felvértezésre nevel. — Nemcsak szabad és kötelező vallástanítást kíván a tervezet az iskolákban, hanem egyenesen feladatává teszi az egyházaknak az intenzív lelki élet kiművelését a nemzetnevelés kereteibe illeszkedve. A vasárnapot teljes egészében a vallásos nevelésre szánja. Krisztus és a magyar nemzet olyan egységet jelent, amelyet emberi erőszak soha szét nem téphet s a nemzetnevelés csak erre az alapra építheti a magyar jövődönék a házáat.

E vázlatos tartalmi ismertetés után, — amely a munkának számos megragadó, érdekes és prófétai meglátású részletét volt kénytelen kihagyni, — lássuk, miként hat az egész. A munka egésze magán viseli a *rendszerek* minden jellegzetességét: következetes, logikai felépítésű és egyetlen irányban beállított. Beállítottsága a kollektívum felé hajló felfogásé, amely — ha óvatosan is — szakít az egyén öncélúságával, igénybe veszi húsát-vérét, leltenne az emberiségből, ha minden nemzet a *Makkaié*hoz hasonló nemzetnevelési terv szerint irányítaná jövődójét? Elképzelhető-e a földgolyó kerektségét átmelegítő egységes gondolkodás, világnézet és kiegyenlítő szellem a nacionalizmusnak ebben a felfokozott légkörében? De e döntő kérdések mellett kérdések tornyosulnak a részletekre vonatkozólag is: valóban nincs olyan rétege ennek a nemzetnek, amelynek *eszménye a nyugateurópai polgár, Humboldt, Goethe, vagy Eötvös világa?* Valóban nincs meg a magyar ember lelkében — mint *Makkai* hirdeti — az igazi szociális érzés? Célravezető-e a terv azon részletének elfogadása, amely szerint egyetlen nyelv, méghozzá a német nyelv — és azon át a német szellemvilág, — áll a magyar existenciális léthez legközelebb? Megvalósítható-e a szellemi elit képzésének az a módja, amit a szerző ajánl? *És végül: szakíthat-e a mai, vagy akár a következő nemzedék is azzal a mély, igenis lelke legmélyéről kivirágzó egyetemességre-törekvéssel, amely elől Makkai terve mereven elzárkózik?* ...

E probléma-mglátásokban gazdag, magyarságában büszkén felmagasodó és szellemet foglalkoztató könyvre bírálatot mondani nem lehet a mi feladatunk. Olvassuk el, gondoljuk át és *fogadjuk meg nemes szándékait,* — a jövő fogja megmutatni, vajjon maradéktalanul alkalmazható-e a magyar életre e tervezet?

Dr. Aldobolyi Nagy Miklós.

**Dr. Padányi-Frank Antal: A nevelés módszertana.** Előadások, cikkek. (Budapest, 1939. A szerző kiadása. 621. lap.)

Az 1928-ig, Szegedre való áttelepítéséig Budapesten működő polgári iskolai tanárképző főiskola, melynek a gyakorló polgári iskola akkor már éppen félszázad óta kiegészítő része s a főiskolai feladat legfontosabb részének, a polgári iskolai tanárjelöltek gyakorlati kiképzésének műhelye volt, sok éven át adott teret és alkalmat az előttünk levő, hatalmas méretű, neve-



léstudományi tárgyú könyv szerzőjének, foglalkozása és hivatása szerint a budai elemi iskolai tanítóképző jeles tanárának, hogy a magasba ívelő pályájának első felében, saját középfokú intézetének munkáján túl, mint a főiskolán a pedagógia előadója, egy rangja szerint magasabb s a szaktudomány művelésére több alkalmat nyújtó tanintézetben, tudományos környezetben adja elő a neveléstan tudományának különféle diszeiplináit s a kötött tanterv béklyói nélkül szabadabban, tudományosabban is dolgozhassa föl a pedagógiai tárgyakat és problémákat. Tudós szerzőnk, ki azóta a budai tanítóképző-intézetnek, mint az ország legelső s legkiválóbb e nemű tanintézetének igazgatója, a tanítóképző-intézeti tanárságnak szellemi vezére és a társadalomban képviselője lett, bizonyára maga is szívesen gondol vissza a főiskolára, nemcsak mint egykori tanítványa, hanem mint későbbi tanára is, és szívesen emlékezik pedagógiai irányítóként a gyakorló polgári iskolában is eltöltött több évi működésére, mert élete e tevékenységének pedagógiai személyisége kifejlődésében bizonyára előkelő szerepe volt s a neveléstudomány irodalmi szolgálatára is sok értékes indítást adott neki.

Ime, a kapcsolat, mely a könyv szerzőjét a most már Szegeden működő polgári iskolai tanárképzés intézményeihez fűzi. A Cselekvés Iskolája, mint ez intézmény körében létrejött irodalmi szerv, örömmel ragadja meg az alkalmat, hogy e kapcsolat emlékét újra fölidézzé, s e címen is gyönyörköd-jék egy tevékeny, hivatása öntudatával teljes, igazi nevelői egyéniség szorgalmas és értékes irodalmi munkásságának összegyűjtött termésében.

Padányi Frank Antal már *Lelki megújíhódás* (1924) és *Önismeret* (1928) című, előző nagyobb munkáival is igazolta, hogy lelki alkatánál fogva a mindenkor, bármely feladat teljesítésekor nevelői hivatástól vezérelt, állandóan dolgozó és fejlődő pedagógiai gondolkodók közül való, ki nemcsak tanítványait képezi és neveli lehető jó tanítókká, hanem a legnagyobb eredménnyel önmagát is nevelővé nevelte, tanítók igazán mintaszerű tanítójává és nevelőjévé, mert mindent nevelői szemmel nézett, nevelői lélekkel intézett és cselekedett. Ezt az ítéletet alkothatjuk magunknak róla mostani könyve olvasásakor is, mely egy zenitjére érkezett, komoly életnek érett és értékes termését takarítja be.

A könyv *A nevelés módszere* címet viseli, bár csalódnék, aki azt hinné, hogy a nevelői munkának kézikönyvszerű módszertanát kapja benne. E címet csak azért választotta szerzőnk, mert a könyvben foglalt írások mindegyike a nevelői gondolatot szolgálja s írójuk úgy érzi, hogy mindegyik foglalkozik a könyvet bevezető első tanulmányban az iskolai nevelés módszere címen jelzett négy módszertani főkérdés egyikével, vagy másikával. Meggyőződése szerint ugyanis a nevelés kérdését csak úgy oldjuk meg, ha megmondjuk, mit tartunk nevelési célnak, vagyis azt, hova akarjuk vinni a gyermeket, — ha tanulmányozzuk azokat, akiket a cél felé akarunk vezetni, vagyis a gyermeket és az ifjúságot, — ha megismerjük azokat az eljárásokat, melyek alkalmasak arra, hogy segítségükkel a gyermekek és az ifjúság a célt megközelítsék, és végül, ha tisztázzuk, hogy miféle jellemvonásokat várunk attól, aki ezt a nagyjelentőségű munkát végzi. E szempontokat figyelembe véve megértjük a tárgyakban rendkívül gazdag, összesen 106 dolgozatot tartalmazó kötet belső egységét és az azt kifejező közös címet.

Ezzel összefüggésben érdekes azonban megvizsgálunk azt a kérdést is, hogy mely iskolák munkakörével kapcsolatos a könyv tartalma. E tekintetben magának a szerzőnek előrebocsátott pedagógiai hitvallása megadja a felvilágosítást. Minthogy tanítóképzőben működik s ennek a nemzeti szempontból annyira fontos intézménynek körében folyik le élete tevékenységének nagyobbik része, érthető, hogy mondanivalóinak jelentékeny része ebből a körből való. Könyvének tartalma azonban épen ezért a legszorosabban összefügg a népiskolával, mert a tanítóképző nem öncélú intézmény, hanem a népiskola függvénye. Ugy érzi tehát, hogy mint tanítóképzőintézeti tanárnak is minden megnyilatkozásában a népiskolát kell szem előtt tartania. Ezt az állásfoglalását s ily módon mondanivalóit, vagyis könyvének jellegét meghatározza az, hogy minden, amit a tanítójelölttől megkívánunk, érdeklődésre számíthat a tanítótság részéről is. A tantárgyak nevelői vonatkozásai, a nevelő értékükre irányuló vizsgálódások, melyekkel a könyvnek több dolgozata is foglalkozik, minden pedagógus munkakörébe beletartoznak. Épen azért az egység kockáztatása nélkül közöl a könyv olyan külön fejezeteket is, melyet nem népiskolás, hanem más hasonlókorú gyermekek irányításával foglalkoznak. Nem zavarja azonban a népiskolai szempont egységét az a néhány tanulmány sem, mely a középfokú iskolák (gimnáziumok, polgári iskolák, gyakorlati középiskolák, stb.) munkaterületével kapcsolatos, egyrészt mert bennük hasonlókorú ifjúság vezetéséről van szó, másrészt mert a tantárgyak nevelői vonatkozásai is megerősítik a tartalmi egység szempontjait. Padányi-Frank Antal könyvének ily széleskörű tartalmával közelebb hozza egymáshoz a különböző iskolákat és hogy az iskolák egyöntetű nevelési munkája segítse elő a nemzeti egységet.

Ebben a keretben lévén elhelyezve a könyvben a dolgozatok, alkalmunk nyílik a legérdekesebb és legváltozatosabb pedagógiai kérdésekről olvasni benne fejtegetéseket. A tárgybeli gazdagság szerinte zavarba hoz bennünket, hogy a tanulmányok mely csoportjára fordítsuk először figyelmünket, vagy melyik dolgozatot olvassuk előbb. E kérdés megoldásául a szerzőnek magának intenciója kínálkozik, mikor a könyv elején a tíz cserkész-törvény nivójára rövid tételekbe foglalva, a nevelő főbb jellemvonásai címen közli a nevelővel szemben föllátható követelményeket s utána a nemzet-nevelő egyéniségének pompás jellemrajzát adja. A majdnem 40 ívnyi kötetben azután számos megkapó téma váltogatja egymást. Izelítőül itt csak úgy találokra említjük meg, mint valóban jeles és gondolatébresztő dolgozatokat, érdeklődésünket mindvégig lekötve tartó olvasmányokat: az *eszménykép nevelő hatásáról* szóló, szép parainesist, *A tanítóképzés a nemzetnevelés szolgálatában*, *Az iskolafelügyelet művészete*, *A karakterológia szerepe a nevelői munkában*, *Merítsünk Pestalozzi lelkéből!*, *A nevelés a teremtés gondolatának része* c. tanulmányokat s néhányat az egyetemesebb kérdések feldolgozásai közül is, így pl. a *Tudományelmélet és pedagógia*, *Ideolizmus a gyakorlati élet szolgálatában*, *A pedagógia megbecsülése*, *Az ifjúság Széchenyi intelmei tükrében*, *Tanuljunk Szent István intelmeiből*, *Az ifjúság örömei*, *A tanítói hivatás óráiról*, *Egy idősebb fiaalemler lelki irányítása*, stb. (a szakzszerű pedagógiai értékezéseket).

E szűkre szabott ismertetés keretei közt nincs módunkban Padányi-

Frank Antal gazdag nevelői eszmevilágának részletes ismertetésébe belemélyednünk. Elég megjegyeznünk, hogy az előttünk lévő könyvben olyan fajta módon, mint egy nagy antológiában, itt is, ott is lapozgatva és olvasgatva, időnkint egyet-egyét a dolgozatok közül tüzetesen elolvasni és elmélyedve átgondolni mindenkor tanulságos és örömteljes foglalkozás. Egy Istentől föltekent, az ifjúságért és a nemzeti nevelésért önfeláldozóan, mondhatnók, rajongással dolgozó pedagógus gazdag lelkivilágával ismerkedünk meg benne, mely egyrészt szinte elnyom és lenyűgöz pedagógiai éroszának hatalmas és nagyhatású ihletével és erejével, másrészt szuggerál arra, hogy valóban komolynak lássuk és érezzük a nevelés feladatát nemzetünk boldogulása, fölemelkedése, lelki megújíthatósága szempontjából.

Mindent összefoglalva, szerencsés gondolatnak tartjuk, hogy e könyv szerzője, s egyben önzetlen, áldozatkész kiadója engedett az évenkénti tanítói továbbképző tanfolyamok hallgatói köréből származó többszöri kérdésnek, hogy jelentesse meg összegyűjtve dolgozatait és előadásait, melyeknek jó része, körülbelül 30 dolgozat, a Néptanítók Lapjában, 24 a Magyar Tanítóképző hasábjain, a többi pedig, mintegy 20, más pedagógiai folyóiratban jelent meg, s így elszórtan, sok éven át összeségük mégis rejtve maradt volna a szélesebbkörű érdeklődő közönség előtt. Most együtt látva őket, egy kötetben, világosan és méltóan mutatják a szerzőnek pedagógiai vezetői hivatottságát, mely őt a magyar tanítóképzés munkásainak élére vezérelte.

Öszintén és melegen üdvözljük Padányi-Frank Antalt értékes irodalmi munkásságát összefoglaló könyvének megjelenése alkalmából.

*Gyulai Agost dr.*

**Dolch Erzsébet: Az „Új Nevelés” elméleti és gyakorlati megvalósulásai**  
*Közlemények a szegedi Ferencz József-Tudományegyetem Pedagógiai-Lélektani Intézetéből, 24. sz. Szeged, 1938. N. 80, 112 l.*

Minden nevelőre termékenyítő hatással van a nagy pedagógusok nevelőtanítói elveivel és eljárásaival való foglalkozás, s ha nem is áll módjában a megismert elvek és gyakorlati eljárások követése, a nevelői érzületre és felelősségérzetre nem marad hatás nélkül. Dolch Erzsébet okl. polg. isk. tanár a modern didaktikai elmélet és gyakorlat neves úttörőinek és munkásainak életművét vetíti az olvasó elé, azokkal foglalkozva, akik az ú. n. Új Nevelés mozgalmába sorolhatók. Vállalkozása az Új Nevelés irányítóirol szóló hézagpótló összefoglalás.

Dolch Erzsébet könyve két részre tagolható: az első rész az Új Nevelés kimagasló alakjainak: Dewey, Montessori, Decroly, Ferrière, Reddie Cecil, Hermann Lietz, Lombardo Radice, az Agazzi-nővérek s a munkaiskolai törekvések (Kerschensteiner) didaktikai elméletét és gyakorlatát ismerteti, s az új iskolák vezérlő elveit foglalja össze; a második rész az új iskolák magyar formáival ismerteti meg az olvasót, részletesen tárgyalva Nemesné Müller Márta családi nevelését, Domokos Lászlóné alkotó munkára nevelő iskoláját, valamint a Várkonyi Hildebrand alapította s a szegedi egyetem Pedagógiai-Lélektani Intézetének kísérleti iskolájaként működő újszegedi kerti iskolát (a szerző vezetése alatt áll).

Dolch Erzsébet munkájának kiváló előnyei: a lényeg megragadása és a

könnyen áttekinthető rendszerezés. Sehol nyoma sincs az ilyen művekben szokásos bizonytalanságnak és homálynak. Határozott és jellemző vonalakkal rajzolja meg a felvett pedagógusok működését.

Nem megy az érdemes munka értékének rovására, ha bizonyos hiányaira rámutatunk. Ugyanis az új nevelés német törekvéseit — az amerikai és latin eredmények mellett — alig méltatja figyelemre. Szívesen láttuk volna a sokirányú munkaiskolai elvek részletesebb kifejtését és kritikáját, vagy pl. *Lietz Landerziehungsheim* mozgalmával kapcsolatban *P. Geheeb* és *G. Wyneken* (Freie Schulgemeinde) érdemeinek méltatását, vagy *H. Scharrelmann* és *F. Gansberg* Gelegenheitsunterricht néven ismert nagyvárosi iskolapedagógiájának, vagy a Domokos Lászlóné rendszerével sok azonosságot mutató *E. Köhler* munkásságának, vagy legalább is az új nevelési iránynak minden vonatkozásban kimagasló nagy pedagógus: *P. Petersen* Jena-tervének tüzetes ismertetését.

A szerzőnek természetesen nem volt célja a szövevényes német reformpedagógiai áramlatok ismertetése, és csupán csak az úttörők bemutatására törekedett. Műve ennek megfelelően kitűnő alkotás. A polg. isk. tanár házagpótló könyvét kartársaink figyelmébe ajánljuk.

Szántó Lőrinc.

**Borotvás-Nagy Sándor: Közgazdasági művelődésünk kezdetei.** (Budapest, 1938. A szerző kiadása. 467 lap.)

Borotvás-Nagy Sándor az újabb pedagógus nemzedéknek kiváló képzettségű, tehetséges és szorgalmas munkása. Felsőkereskedelmi iskolai tanár és a pedagógiai irodalomnak is buzgó művelője. Eddigi dolgozatainak túlnyomó része a kereskedelmi szakoktatás kérdésével foglalkozik. Jól ismeri a francia, német és angol kereskedelmi iskolák külső szervezetét, de lelkét, lényegét is. Mondanivalóit a problémák meglátása, világos fölárása, a mindenkorl eredeti források lelkiismeretes fölkatatása és tanulmányozása jellemzi.

Kisebb dolgozatainak ezek a sajátosságai jellemzik legújabb nagy irodalmi alkotását, főművét, az előttünk lévő hatalmas méretű monografiát is, mely eddigi tárgykörével rokon, de több dolgozatánál sokkal jelentékenyebb, a történelem nagyszerű távlatába helyezett témát dolgoz föl. Tárgyát tehát ezúttal nem a jelen életből veszi, hanem egy nevezetes korszak közgazdasági jellegű rajzát adja. Eredeti forrásokból fölkatatott, első kézből vett óriási anyagnak fölhasználásával mutatja be közgazdasági művelődésünk kezdetét a XVII. század végétől a XIX. század közepéig, Kossuth Lajos szerepléséig.

Ami a könyvet pedagógiai szempontból becses alkotássá teszi, az mindig kifejezésre jutó nevelői célzata. A gyakorlati életre nevelő felfogásnak állandó szem előtt tartásából következnek azok a sajátosságai, melyek — bár történeti tárgyat dolgoz föl és elmúlt korok törekvéseit rajzolja, — mégis a jelenben is időszerűvé és nemzetnevelő értékűvé teszik szerzőnk munkáját.

Nagy irodalmi, történeti és közgazdasági ismeretanyag van segítségére a mű írójának annak a célnak elérésében, hogy gyökereiben tárja föl olvasói előtt a magyar művelődésnek ez ágazatát, a megindulásában mutatózó törekvéseket, nehézségeket és küzdelmeket. Az anyagnak ez a gazdagsága szinte fárasztana és elnyomna bennünket, ha művészileg nem tudná

egyesíteni tanulságos tendenciáját az érdekes részletek váltakozásában nyilvánuló megkapó előadás művészetével.

A közgazdasági életben és művelődésben is megnyilatkozó bölcséleti elvek fejtegetése s a nevelésnek összefüggése ez eszmekörrel vezeti be szerzőnk könyvét filozófiai alapvetés gyanánt. Bizonyosságot tesz az írónak filozófiai irányú képzettségéről s ily módon a priori magasabb felfogás síkjára helyezi történeti fejtegetéseit is.

Borotvás-Nagy Sándor azután öt főrészben mutatja be a történeti vizsgálódásai tárgyául szolgáló körülbelül 150 év közgazdasági életének és eszméinek fejlődését. E főrészek címeinek egymásutánja igen jól megmutatja a fokozatos fejlődésmenetet. A „Hübéri gazdálkodás jegyében“ című első főrészben először az Ázsia és Európa mesgyéjén álló Magyarország társadalmi és gazdasági viszonyait rajzolja az őstermelő rétegre, a jobbágy-ságra való különös tekintettel, majd a „céhnevelést“ tárgyalja, mint ipari „tözséreink“ életét, mint kereskedelmi állapotainknak rajzát s végül a magyar nemesség gazdasági szerepét a XVIII. század közepéig. E főrésznek minden részletszakaszán átfénylik szerzőnknek nevelői érdeklődése; de e célzaton kívül közvetlenül is tárgyalja a jelzett főrésznek befejezéséül azt a más vonatkozásokban is többször pedzett kérdést, mely — szinte az öntudat küszöbe alatt, — már a XVIII. század végén fölmerül a magyar elmék egyikében-másikában, hogy vajjon nevelhető-e a magyar gazdasági észjárásra? Báró Orczy Lőrinc, a költő, például a XVIII. századvégi magyar nemes típusa, még lenézi a kereskedést. Ennek bizonyítékául szerzőnk a költőnek egy versét, „A kereskedésről“ címűt, idézi egész terjedelmében. Bizonyos azonban, hogy már a saját korának igyekezete is rácsafol Orczynak erre a felfogására.

A „Merkantil elvek a nevelésben“ című főrész, mely az 1750—1790 közt uralkodó gazdasági eszmevilág magyar visszhangjával foglalkozik, különösen érdekes fejezeteiben egyebek közt az államosított nevelésről és annak a közgazdaságra való hatásáról, a merkantilizmus világnézetéről, a piaristák által fönntartott szempci első közgazdasági tanintézetéről, a nagyszombati—budai—pesti egyetem oktatásában mutatkozó merkantil nyomokról szól, majd a Ratio Educationist vizsgálja merkantil szemszögből. Mindezek során rengeteg érdekes irodalmi és gazdasági életi adalék kerül szerzőnk tolla alá s foglalkoztatja szórakoztató, de egyben tanulságos módon az olvasót.

A következő főrész tárgya a fiziokratizmus eszméinek uralma 1790—1825. között, a kapitalizmus gondolatkörének kifejlődése. A fiziokrata irány jelentkezése, a nemesi és polgári világnézet harca a nevelésben, kereskedőink nevelődése, műhely és gyár kérdései, közjog és közgazdaság, mint az országgyűlésen előkerülő tárgyak, Tessedik Sámuelnek s másoknak szerepe a magyar mezőgazdasági tanintézetek ügyének megindulásában, érdekes témái szerzőnk könyvének ebben a főrészben. Különösen kimélyül és becsessé válik itt Borotvás-Nagy Sándor művének ez a része a magyar mezőgazdasági szakoktatás elméledőinek s általában a közgazdaságilag nevelő irodalomnak, e körben főleg Berzeviczy Gergely egyéniségének beható ismertetésével.

A mű negyedik és ötödik főrésze a szabad kereskedelem (1825—1836) és a védvamos irányzat (1836—1848) művelődési hatásait és visszhangját elemzi.

nagy elmélyedéssel, filozófiai szempontok és szociológiai elvek alkalmazásával és ebbe a körbe vágó adatok bőséges felhasználásával. A monografiának szépen kidolgozott, különálló kis értekezésnek beillő részlete a Széchenyi Istvánról szóló szakasz, melynek tudományos apparátusa kitűnő bepillantást enged a szerző szorgalmas, körültekintő s valóban kimerítő anyaggyűjtő eljárásába, továbbá a módszerbe, mellyel gazdag és sokszor szerteágazó anyagát művészi egységgé olvasztja.

Hasonlóan jelesek azok a fejtegetések a védvamos irányzat művelődési hatását tárgyaló főrészben, melyek Fáy Andrásról, a közgazdaságról, a műszaki felsőoktatásról szólnak; főképen kiváló azonban a fejtegetéseknek az a része, mely különös kedvvel és odaadással Kossuth Lajos szerepét rajzolja a magyar közgazdasági életben.

1848/49 nemcsak a magyar politikai történelemben jelent határvonalat, hanem a gazdasági világ rendszerében is. Ebből a szempontból tekintve tárgykörét, fejezi be szerzőnk a közgazdasági művelődésünk kezdeteitől írt könyvét ezen a ponton Kossuth Lajos ilyenirányú tevékenységének ismertetésével. Azután pedig, az egész korszakra visszatekintve, még egyszer hangsúlyozza fejtegetésének nevelői szempontjait, annál is inkább, mert a neveléstörténet eddig csak eszméket és iskolákat vizsgált s nem sokat törődött a társadalomban tanintézeteken kívül folyó nevelő-folyamatokkal.

Szerzőnk könyve, ha nem is első, de kiváló példája annak a felfogásnak, mely az eddigi eljárással szemben a neveléstörténet eszmekörébe belevonja az egész társadalom s főleg a közgazdasági élet fejlődésének hatásából származó erők vizsgálatát. Ezzel bebizonyítottunk óhajta venni azt a tételét is, hogy a széles tömegek művelődésállapotának keletkezési folyamatát legsikeresebben nem az eszmei oldalról, hanem az anyagi oldal felől lehet megközelíteni. A közgazdasági művelődés nem szakművelődés. Több igénye lehet az egyetemességre, mint bármily más iránynak. Azért a közgazdasági művelődés nevelési szempontból nemcsak szakiskolák elkülönülését jelenti, hanem a nevelés egészére jellemző új irányt. Szerzőnk előzői ily területen, a közgazdasági művelődés tág területéből eddig csak az intézményes nevelést kutatták ki, ő ennél többet óhajta, az egész széles értelemben vett közgazdasági művelődést nyomozza, tehát minden történelmi jelenséget, társadalmi erőt, amely a magyar nép nomád-pásztor, katona és jogász jellemét gazdaságiyá alakította, vagyis legalább is ilyen nevelő céllal működött meg.

Íme, a szerzőnek a fentebbiekben majdnem szósz szerint foglalt nézete így nyújt becses szempontokat a könyv értékének és jelentőségének elbírálásához. Könyvének voltaképeni értelme ezek szerint az, hogy nevelői érdeklődéssel kutassa a történelemben a feleletet a nemzete sorsára vonatkozó súlyos és sorsdöntő kérdésre: „Gyűrhatatlan, végzetébe merevített kövület-e egy faj, vagy alakítható a változó élettel együtt?” „A feleletet nem nekünk kell megadni reá. Már maga ez a szó; nevelés, feltételezi a derülátó meggyőződést, hogyha van sorsot másító, fajt tökéletesítő emberi hatalom, ami az emberfölötti erők között komolyan számbajöhet, ez csakis a nevelés, semmi más.” Így fogva föl szerzőnk törekvéseit, föltétlenül teljes elismeréssel kell szólnunk eredményes munkájáról.

Borotvás-Nagy Sándor nevelés- és közgazdaságtörténeti szempontból

egyaránt úttörő munkáját melegen ajánljuk a magyar nemzeti élet fejlődése iránt érdeklődő művelt közönség, s főleg a magyar tanárság figyelmébe.

Gyulai Agost dr.

**Ottomar Wichmann: Erziehungs- und Bildungslehre.** Buchhandlung des Waisenhauses G. m. b. H., Halle-Saale, 1935. N. 80, 368 l.

A berlini egyetemi tanár tudományos pedagógiája a nevelés- és tanítástán szerves egybeépítése és tökéletes összeolvasztása. A német nevelés-tudományi irodalomban nem újság a nevelés- és tanítástan együttes tárgyalása és a két tudományág összekapcsolására való törekvés, amit Wichmann teljes sikerrel oldott meg. A nevelés és tanítás kérdéseinek szerves egybeolvasztása a könyv szerkezetének vezérszavas ismertetéséből is szembe-szökő.

Az I. rész a nevelés és művelődés (oktatás) fogalmát állapítja meg (5—28. l.)

A II. rész a probléma történeti-kritikai áttekintését adja (29—120. l.).

A III. rész a nevelés és művelődés célját ismerteti (121—158. l.). A céltudomány alapvetése: az általános és a szaknevelés kérdése. Meghatározott közösségek és lélettényezők célkitűzése: a család; az egyház; a népközösség; a tudomány, művészet, gazdaság és technika; az iskola.

A IV. rész tárgya: a nevelői és művelődési (oktatási) eljárás (159—273. l.). A lélektanilag megalapozott eljárás kérdése és a lelki képességek kiművelése; akarat- képességek, vagyis a figyelem és a szorgalom, továbbá a gondolkodás, képzelet és megfigyelés fejlesztése. A nevelői-tanítói eljárás a kulturális élethez való viszonyában: a fegyelem (külső és erkölcsi fegyelem), a tilalom, az iskolai fegyelem (tanítási órák, házi feladatok, bizonyítvány, büntetés); az ismeret és tudás megszerzése: az ismeretközlés alapelvei (indukció, dedukció, fogások, tanulás alkalmazás által); a gyakorlás és emlékezés; a tantárgycsoportok áttekintése (testnevelés, kézimunka-oktatás, alkotó munka, ének-zene, tudományos képzés); az élmény nevelői jelentősége, az élménynyújtás formái: a tanár előadása, közös beszélgetés, kidolgozás, a tanítás általános formái és módszeres menete.

Az V. rész a nevelés és művelődés szervezetével foglalkozik (274—347. l.), de nemcsak történeti áttekintést ad és a mai német iskolaszervezetet ismerteti, hanem a kérdést az állam, az egyén, az egyház, a család és a gazdaság szempontjából is vizsgálat tárgyává teszi.

A szerző munkája a mai német pedagógiai-didaktikai szemlélet összefoglaló kézikönyve. Alap gondolata: a sajátos új német humanizmus alapján álló, fegyelmezett népi egység szolgálata.

Wichmann ezzel — s a *Bildungswerte der Lehrgegenstände* című művével a mai német pedagógiai írók legjobbjai közé emelkedett.

Szántó Lőrinc.

**Bitter Illés és Dr. Puhr Ferenc: Német—Magyar és Magyar—Német szótár.** Szótárirodalmunk ezzel a két kötettel olyan értékes, gazdag tartalmú és a kultúrélet minden terét felölelő művel bővült, melyet nemcsak német nyelvtanítással foglalkozó szaktanárok üdvözölhetnek örömmel, nemcsak a német

nyelvet tanuló ifjúságnak jelent nélkülözhetetlen segédeszközt, hanem minden művelt ember íróasztalának hasznos kelléke lehet. Az újabban ismét szorosabbra fűzött német kultúráls és gazdasági kapcsolatok különös aktualitást kölcsönöznek e szótár megjelenésének, mely szótár bőségénél és sokoldalúságánál fogva minden modern igénynek megfelelő szókinészet tartalmaz. Pedagógiai szempontból nézve a művet, megtalálunk benne minden kelléket, mely a könnyű, gyors és hibátlan tájékozódást előmozdítja. De különösen kiemelendőnek tartjuk azt az újítást, mely a helyes hangsúlyozást kívánja előmozdítani. Nagyon fontos ez a különböző természetű igekötők kihangsúlyozásánál, ahol a helytelen hangsúly az értelem rovására vezethet. Idegen eredetű szavak kiejtését fonetikailag jelzi, ami szintén a kiejtésre fordított gondosság jele. Úgyes gondolat volt a kétes szótágok elválaszthatóságára is megfelelő jelzést alkalmazni. Ki kell emelnünk azt a gazdagságot, mely valamely szónak mint vezérszónak sokféle alkalmazását tárgyalja. Különösen az eredeti német kifejezések, fordulatok és alakváltozások árnyalatbeli különbségeinek bő gyűjteménye az, ami értékét és használhatóságát nagyban emeli. Miután a legújabb helyesírás szerint készült, egyúttal helyesírási szótárnak is jól alkalmazható, mert még a szó helyenkinti helyesírási alakváltozásait is kiírja. Nyomdatechnikailag is elsőrendű munka, mert könnyen áttekinthető a beosztása, világos a nyomása, s külső formája is tetszetős; tehát minden esztétikai és praktikus igényt kielégít.

*Jármai Vilmos.*

**Dr. Kollmanné Dávid Andrea:** „A gyakorlati főzés tankönyve 100 ebéd keretében.” Kir. Magy. Egyetemi Nyomda, 1939. 418 oldal.

A polgári iskolai háztartástan tanításának nélkülözhetetlen segédkönyvét adja kezünkbe a szerző, de haszonnal forgathatja művét „minden magyar nő, aki családjáért s így a nemzetért áldozatos fáradtsággal él”. Mint tankönyvet, elsősorban a Budapest Székesfővárosi Prohászka Ottokár-utcai Háztartási Továbbképző számára írta a gyakorlati szaktudós és kiváló pedagógus.

A háború óta rohamosan fejlődő táplálkozástudománynak ma már feltűnő eredményeit látjuk mind a család, mind a népélelmezés terén. Ezek jelentősége felbecsülhetetlen, pl.: tápértékismeret, anyagkihasználás, erő és időt kímélő munkatechnika, stb. Az orvostudomány és közgazdaságtan eredményei élettani és gazdasági szempontokkal bővítik az észszerű táplálkozásra vonatkozó ismereteinket. A modern háziasszony figyelmét nem kerülhetik el ezek az újítások.

Dr. Kollmanné könyvének nagy érdeme, hogy a gyakorlati rész mellett alapos rendszerességgel kidolgozott elméleti részt is ad, melyben első helyen a konyha és felszerelésére vonatkozó tudnivalókat olvassuk, pontosan tájékoztat a gázkészülékek használatáról, azután életvegytani és tápanyagismereti alapfogalmak következnek, hasonlóan alapvető téma a táplálkozás folyamatának ismertetése is. A konyhatechnikai eljárásokat két csoportban: előkészítő- és elkészítő eljárások címén részletezi, nem hagyva figyelmen kívül a maradékok feldolgozását sem. Az élelmiszerismereti rész rendkívül alapos szaktudással készült és felhasználhatóságát fokozza az, hogy nemcsak puszta adatokat közöl, hanem a gyakorlatban felmerülő sok „miért”-re ad



pontos, tudástgazdagító feleletet. Pl.: „A szárazbabot főzés előtt vízben szoktuk megduzzasztani s így a szárítással elvesztett víztartalmát visszaadjuk. Az áztatóvízbe igen kis mennyiségű ciántartalmú sav, kéksav oldódik ki. Ezt a savat eltávolíthatjuk, ha az áztatóvizet elöntjük. Az áztató vízben a bab annyira megduzzadhat, hogy a héja megreped és ilyenkor értékes anyagok, pl. ásványi sók oldódnak ki a vízben. Ezért a káros ciántartalmú illóanyagtól a babot úgy szabadítjuk meg, hogy azt fedő nélkül főzzük.“ — Aki szokott gondolkodni a főzés közben is munkáján, annak különös élvezetet nyújt az elméleti részben elhelyezett — azt lehet mondani, — sütés-főzési rejtvények megfejtése. Aki pedig a „régí jó“ szokásokhoz ragaszkodva, szinte gépiesen végzi dolgát, végre megtudhatja ebből a könyvből, hogy mit miért kell éppen úgy tennie, ahogyan szokták. De megindíthatja azt is, hogy sok esetben milyen értékes anyagok vesznek kárba a régi eljárások szerint. Áttanulmányozva és alkalmazva a könyvben foglaltakat: anyaggal, erővel és idővel észszerűen gazdálkodó, takarékos háziasszonyokat nevelhetünk. Milyen nagy szüksége van ilyenekre a magyar hazának!

A gyakorlati résznek nagy előnye, hogy az életleírásokat gyakorlati egységek, ebédek keretében adja a szerző és így a helyes összeállításokra is példát nyújt. A 100 ebéd keretében 600 étel elkészítési módját közli, a hozzávalók pontos felsorolásával. Mindenütt megtaláljuk a gázhasználat módját és idejét is. A szöveget nagyon szemléletes ábrák és táblázatok egészítik ki.

Örömmel üdvözljük és ajánljuk ezt az anyagában és nyelvezetében izig-vérig magyar munkát mindenkinek azzal a meggyőződéssel, hogy: „Az alapos tudással felkészült nők háztartásai lesznek jobb sorsra hivatott nagy múltú nemzetünk alapjai. Ezeken nyugszik majd a jobb magyar jövő épülete, mert tudjuk jól, hogy a helyesen vezetett magánháztartások összességén épül fel az egészséges államháztartás.“

*Petrovay Ilona.*

**Stéger Ferenc: Koncentráció a mennyiségtan tanításában.** (Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest, é. n. K. 8<sup>o</sup>, 102 lap.)

Mintán a szerző a könyv bevezető fejezetében a tanulók értelmi és érzelmi világának; valamint erkölcsi akaratának fejlesztése érdekében a koncentráció szükségességét bebizonyítja, további vizsgálataiban három fontos kérdéssel foglalkozik:

1. Mi a mennyiségtan szerepe az értelmi nevelésben?
2. Hogyan segítheti elő a mennyiségtan-tanítás az érzelmi és akaratnevelést?

3. Milyen módszeres eljárást kell követnünk a mennyiségtan tanításában?

Vizsgálatait alapos tudással, kitűnő irodalmi tájékozottsággal, biztos kézzel végzi. Bizonyításai világosak és meggyőzőek, megállapításai áttekinthetők.

1. Az értelmi nevelésnek a gondolkozóképesség fejlesztésén kívül a tárgyi ismereteket is gyarapítania kell. Az utóbbi feladatot két szempontból nézi a szerző, hogy mit tehet a számtantanár más tárgyak körébe eső ismeretek elsajátítása érdekében, és hogy a többi tantárgy tanárai hogyan hasz-

nálhatják fel a tanulóknak már meglévő mennyiségtani ismereteit. — A számtantanár csak akkor fogja a tanulókat az élet quantitativ megértésére ránevelni — ami a mennyiségtan tanításának célja, — ha a tanítás anyagát magából az életből veszi. Mivel a tárgyi feladatok többször tárgyi magyarázatokat is megkívánnak, a számtantanárnak nemcsak mennyiségtani, hanem más ismereteket is kell nyújtania. A szerző a tárgyköröknek egész sorát adja meg a gazdasági élet és az iskolai szaktárgyak szerint csoportosítva. — Míg a számtantanár nemcsak mennyiségtani, hanem egyéb ismereteket is közöl, addig a többi tantárgy tanárai nem nyújtanak új mennyiségtani ismereteket, hanem a meglévő számtani és mértani ismereteket alkalmazzák.

2. A mennyiségtan-tanítás az érzelmi és akarati nevelés szolgálatában is igen sokat tehet. A szerző kellő indokolással és példával megvilágítva a következőket emeli ki: a mennyiségtan-tanítás fejleszti a tanulók igazságérzetét, kritikai érzékét, növeli a tanuló hazaszeretét, a magyar faj és a magyar munka megbecsülésére, előzékenységre, embertársaival való együttérzésre, takarékosagra, pontosságra, rendre neveli a tanulót, önállóságra szoktatva növeli önbizalmát és fejleszti akaratát, elősegíti a megfigyelőképesség fejlődését.

3. „A mennyiségtan-tanítás módszerének általános elvei“ c. fejezetben a szerző a koncentráció szolgálatában álló legfontosabb módszertani elvekkel ismerteti meg bennünket. Nagy súlyt helyez a tanulók gondolkodóképességének fejlesztésére. Egyformán hangsúlyozza a külső és a belső öntevékenység jelentőségét. Nagyon fontosnak tartja, hogy a tanulók lehetőleg maguk állapítsák meg a feladat megoldásához vezető utat, sőt rá kell őket nevelnünk a probléma önálló megtalálására és megfogalmazására is. A megfigyelés és a kritikai érzék fejlesztése érdekében nélkülözhetetlennek tartja a becslést és a mérést, a számolás eredményének ellenőrzését és helyes értelmezését. A grafikus ábrázolás és a rajz is fontos szerepet játszik. Részletesen szól a leleményesség fejlesztéséről is. Fejtegetéseit nagyon sok értékes példával világítja meg.

A gyakorlati részben a szerző öt tanítási egységben megmutatja, hogyan valósítja meg elveit a gyakorlatban. Mindegyik tanítási egységével bebizonyítja, hogy nemcsak jó tanár, hanem elsőrendű nevelő is.

Stéger Ferenc könyvével nagyon sok gondolatot és követésre méltó példát nyújt, de sok új gondolatot is ébreszt az olvasóban. Műve igen jó szolgálatot tesz a mennyiségtan-tanítás ügyének.

Krix Márton.

**Stéger Ferenc: Vezérkönyv a törtek tanításához.** (Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest, é. n. K. 80, 92 lap.)

A mennyiségtan tanításának egyik igen sokat vitatott kérdése a törtek tanítása. Stéger Ferenc a matematikus alaposságával, az elméleti és gyakorlati pedagógus gondosságával tárgyalja e kényes kérdést.

Könyvének első részében (*Általános elvek*) meggyőzően bizonyítja be a törtek tanításának szükségességét, majd arról szól, mennyit tanítsunk a törtekről. Szükségessnek tartja mind a négy alapműveletet, hogy a tanuló befe-

jezett egészét kapjon, de egy művelet elvégzésére csak egy eljárást ajánl, és pedig azt, amely mindig elvégezhető. (Igy pl. a törtnek egész számmal való szorzását csak úgy tanítja, hogy a számlálót megszorozzuk az egész számmal.) Általában nem helyesli a speciális esetek tanítását; ezekre a tanuló maga jöjjön rá. Nagyon részletesen szól a szemléltetésről. A szemléltetésre a kört és a gömböt tartja a legalkalmasabbnak. A körlapokat a tanulók otthon vágják ki és esetleg be is osztják; a gömböt almával helyettesíti. Más szemléltető eljárást is említ és meg is bírál.

Könyvének második részében (*Részletes eljárás*) a törtnek tanításának egész anyagát dolgozza fel módszeresen. A felépítésben nagyon gondosan jár el. Mindent külsőleg szemléltet, aminek a tárgyi szemléltetése megállja a helyét, de elveti, ha erőltetett lenne. A szemléltetést főleg körökkel végezteti, mert a kör darabja szemléletesen mutatja a törtet, mint az egésznek a részét. Bár a négyzet vagy a téglalap nem felelnek meg jól a követelménynek, a velük való szemléltetést (rajzban!) mégis gyakran célravezetőbbnek és gyorsabbnak tartom, mint a körrel való szemléltetést. Nagy gondot fordít a szabályok pontos megfogalmazására. Az anyag sorrendjével kapcsolatban talán kifogásolni lehetne, hogy későn vezet be a törtnek mint kijelölt osztásnak a fogalmát. Helyesebbnek látszik ezt már a második, vagy harmadik órán bevezetni, mert ezzel a továbbiakban a megértetést könnyebbé tehetjük. A szerző célja természetesen nem az, hogy elgondolását másokra ráerőszakolja; mert amint maga is mondja: „Semilyen módszertani könyvnek nem lehet célja, hogy az olvasó hűen lemásolja, mert akkor megtagadja az *egyéniiségét*. Könyvem célja csak az lehet, hogy az olvasó annak nyomán *tudatosan* foglalkozik azokkal a kérdésekkel, nehézségekkel, amelyek a törtnek tanításánál felmerülnek. Márlegeljen, hasonlítsa össze saját elgondolásait az enyémmel. Ha ezt a lelki folyamatot átéli, akkor már saját útján halad és megtalálja az ő egyéniiségének legjobban megfelelő eljárást.” Hogy Stéger Ferenc vezérkönyve minden olvasójára termékenyítő hatással lesz, arra a könyv rendszeressége és alapossága elég biztosíték.

Krix Márton.

## KÜLFÖLDI TANÍTÁSI MOZGALMAK.

(Külföldi folyóiratok nyomán.)

1. Az élő idegen nyelvek tanítása a különféle államokban. A genfi Nemzetközi Nevelésügyi Hivatal a világ minden kultúrállamához kérdést intézett, hogy iskoláikban mely idegen nyelveket tanítják és milyen módszerrel. A válaszokat az államok közoktatási miniszterei adták. A hivatal ezeket a jelentéseket egy vaskos kötetben közzé tette. Ebből kitűnik, hogy az egész világon főként három idegen nyelvet tanítanak: angolt, franciát és németet. A három világnyelven kívül, de lényegesen kevesebb helyen tanítanak olaszt, spanyolt és orosz. A legfeltűnőbb jelenség, ami a jelentésekből kitűnik, hogy a szomszéd országok nyelvét, amit az elkerülhetetlen gazdasági és kulturális érintkezés megkönnyítése végett tanítani kellene, alig fordul

elő az iskolákban. Japán az utóbbi években bevezette a kínai nyelvet iskoláiba.

A világháború előtt az élő idegen nyelvek tanítása az iskolákban a következő képet mutatta: kötelező tárgyként tanítottak *franciát, angolt és németet* Északbelgiumban, Portugáliában, Svédországban, Dániában, Norvégiában, az olasz Svájcban, Luxemburgban, Islandban, Japánban és Argentínában; *franciát és angolt* Németországban, Ausztriában, a német Svájcban, Mexikóban, Egyiptomban, Columbiában, Cubában, Venezuelában, Bolíviában, Guatemalában, Domingóban; *franciát és németet* Magyarországon és Romániában; *angolt és németet* Franciaországban, Belgium déli részében, a francia Svájcban; *csak franciát* Spanyolországban, Görögországban, Törökországban, Chilében; *csak olaszt* Argentínában; *oroszt* Bulgáriában.

A világháború alatt ez a kép alaposan megváltozott, az angolszász államokban, ahol az élő idegen nyelvet fakultative tanítják, könnyen elhagyhatták a német nyelvet, ugyanez történt a balkánállamokban. Ellenben nem változott a német nyelv Franciaországban és Belgiumban, valamint az angol és francia nyelv tanítása sem változott Németországban, Ausztriában, Magyarországon és Bulgáriában.

A háború után a három világnyelv közül az angol nyeri el az első helyet. A világ nagy részében a hatalmas Brit Birodalomban, az Északamerikai Egyesült Államokban tanítási nyelv, Keletázsiban, Közép- és Dél-amerikában az első idegen nyelv az iskolákban, de nincsen a földnek olyan kultúrállama, ahol valamilyen formában ne tanítanának angol nyelvet az iskolákban. A tengerentúli államokban, valamint Európa sok államában is, ahol valamikor a francia nyelv volt az első élő idegen nyelv, most sok helyen ezt a helyet az angol nyelv foglalta el. Az angol nyelv vagy kötelező, vagy 2–3 kötelező nyelvből választható újabban Magyarországon, Spanyolországban, Japánban még az elemi népiskolában is, Braziliában.

Az angol nyelv mellett a francia nyelv van leginkább elterjedve, alig hiányzik a kultúrállamok iskoláiból. Első sorban az angol-szász országok iskoláiban, Spanyolországban, Portugáliában, Romániában, Jugoszláviában, Görögországban, Litvániában, Dél- és Középamerikában az angol nyelv mellett tekintélyes helyet foglal el a francia nyelv is. Egyiptomban 1925 óta a középfokú iskolák minden osztályában kötelező. Ellenben Törökországban, Olaszországban és Németországban, ahol eddig a francia nyelvet tanították elsősorban, most az angol került ennek helyére. Írország, ahol azelőtt a tanulók 90%-a tanult francia nyelvet, most csak 40%-a tanulja. Egyébként azonban alig van ország Európában, ahol az angol mellett francia nyelvet is ne tanítanának az iskolában legalább fakultative.

A német nyelv a háború után sokat veszített elterjedtségéből. Különösen az angol-szász államokban és Délkelet-Európában. Az Északamerikai Államokban és Romániában a háború után törölték a német nyelvet az iskolák tantervéből, újabban azonban ismét kezdik tanítani. A Balti Államokban erősen leszorult a német nyelv, és a franciát tették a helyébe. Görögországban egyáltalában nem tanítanak német nyelvet. Spanyolországban, Angliában, Írországban és Skóciában is csak fakultative, ezekben az országokban azonban a tanulók többsége inkább spanyolt, vagy franciát tanul.

Magyarországban és Finnországban az első idegen nyelv a német. Svédországban és Norvégiában is kötelező tárgy. A tengerentúl nem tanítanak német nyelvet, Közép- és Délamerikában, valamint Mexikóban sem. Chilében minden tanuló köteles két élő idegen nyelvet tanulni és választhat egy germán nyelvet, angolt, vagy németet és egy román nyelvet, franciát, vagy olaszt.

Az olasz nyelv kötelező Albániában. Ezenkívül újabban tanítanak olasz nyelvet Magyarország, Bulgária, Románia, Ausztria, Svájc és Franciaországban, mint nem kötelező tárgyat.

Spanyol nyelvet tanítanak az angol-szász államokban, főként a kereskedelmi kapcsolatok miatt.

Az orosz nyelv Bulgária középiskoláinak első két osztályában kötelező tantárgy. Ezenkívül tanítanak orosz nyelvet mint fakultatív tárgyat Lengyelországban Finnországban.

A felszólított országok jelentései nyilatkoznak a követett tanítási módszerrel is. Megállapítható, hogy a klasszikus nyelvek tanításánál követett grammatizáló módszer (grammatika, egyes mondatok a begyakorlásra, írásbeli és szóbeli fordítás az idegen nyelvről az anyanyelvre, és fordítva) ma már sehol sem szerepel. Terjed az iskolákban az élő idegen nyelvnek természetes úton való elsajátítása, tehát a tanítás az idegen nyelvvel indul és végig ebben él. Abban nincs eltérés, hogy a kezdettanításnak ilyennek kell lenni és az összes államok ezt a módszert jelölik meg a kezdet tanításnál. Vannak államok pl. Jugoszlávia, Törökország, ahol az Utasítások végig ezt a módszert követelik meg. Az 1928-ban kiadott szász iskolareform tiltja mondatoknak idegen nyelvre való fordítását.

Vannak azonban államok, amelyek a természetes módszernek kizárólagos használatát nem ajánlják. Főként a közép- és felsőfokon kívánják az anyanyelvnek segítségül vételét, mert ez kell magyarázatok megadásához és az idegen nyelv természetében való mélyebb behatoláshoz. Több állam jelentése kifejti, hogy a természetes módszer kizárólagos használata felületességhez és homályossághoz vezet. Több jelentés az érettségi vizsgálatra való előkészülés miatt szükségesnek tartja felső osztályokban mind az írásbeli, mind a szóbeli fordítást úgy az anyanyelvre, mint megfordítva. Az idegen nyelven való beszédgyakorlatok fontosságát minden jelentés hangoztatja.

A tankönyveket illetően a legtöbb helyen a szaktanár ajánlatára a tanártestület határoz, de a határozatot a tanügyi hatóság hagyja jóvá. Több helyen az összes iskolákban ugyanazt a tankönyvet használják. Így pl. Egyiptomban három évenként pályázatot hirdetnek a tankönyvekre, a beérkezett legjobb tankönyvet az állam adja ki. Olyan állam alig akad, ahol a tankönyv megválasztásánál a tanárnak teljesen szabad keze volna.

Nagyobb szabadsága van a szaktanárnak az irodalmi olvasmányok kiválasztásánál. Több államban ugyan a tanterv előírja a tárgyalandó olvasmányi anyagot, de a legtöbb államban a tekintetbe jöhető olvasmányok vannak összeállítva, és ezek közül a tanár szabadon választhat.

Egyöntetőség mutatkozik az egyes államokban alkalmazott tanítási eszközökben. Mindenütt alkalmaznak fali képeket, álló és mozgó vetített képeket, fonográfot, rádiót, éneket, újságot és folyóiratot. Egyes jelentések

ajánlják a többé-kevésbbé szabad drámai alakításokat, vagy a tanítási anyag átalakítását. Különösen, ha módot adnak arra, hogy ezeket a jelenségeket a tanulók, hallgatóság, szülők előtt adhassák elő, akkor igen jó eredményt tapasztalnak ezekről. A vetített, álló, vagy mozgó kép segítségével a tanuló mélyebb betekintést nyerhet az idegen néplélekbe. A fonográf és rádió pedig kitűnő szolgálatot tesz a hallási gyakorlatoknál. A felső osztályokban javítja a kiejtést és hangsúlyozást. A kínai jelentés kiemeli, hogy az iskoláknak nagy előnyt jelent, hogy a kínai rádió minden délelőtt félórán át angol beszédet közvetít az iskolák részére.

Az idegen nyelvet tanító tanárok főként az európai országokban legnagyobb részt belföldiek. Az Északamerikai Egyesült Államokban a tanítók 50–75%-a külföldi. Spanyolországban és Lengyelországban ezeket a nyelveket tanító tanárok lehetnek külföldiek is, de állampolgárságot kell szerezniük. Hollandiában is lehetnek külföldiek, de ugyanolyan vizsgát kell tenniük, mint amilyet az élő idegen nyelvet tanító belföldi tanártól megkövetelnek. Az olasz nyelvet sok államban olaszok tanítják, de ezeket az olasz állam fizeti. A belföldi tanárok mellett Németországban, Angliában és Franciaországban vannak cseretanárok. Svédországban ezek a külföldi tanárok iskoláról-iskolára mennek, minden iskolánál kb. 14 napig maradnak. Főként a helyes kiejtésre és hangsúlyozásra ügyelnek.

Zeitschrift für neusprachlichen Unterricht.

**2. Lengyelország iskolaügye.** Köztudomású, hogy Lengyelország küzd az írástudatlansággal, anélkül, hogy a nagyszámú analfabétát jelentékenyen csökkenteni tudta volna. Ennek oka elsősorban az iskolahiányban rejlik. Az orosz elnyomatás alól felszabadult Lengyelország kormányának igen nehéz feladata volt, hogy a háborútól sújtott országot rendbe hozza. Az orosz elnyomatás alatt lengyel nyilvános elemi iskolák nem voltak, a kevés meglévő iskola az eloroszosítást szolgálta. Nem csoda, hogy ilyen viszonyok mellett az országban több mint 60% volt az analfabéta. A független Lengyelország első dolga volt az iskolaviszonyok javítása. Már 1919-ben elrendelték az ingyenes általános iskolakötelezettséget, minden 7 és 14 év közötti korban lévő gyermekekre. Ezt a rendelkezést azonban a mai napig is nehéz végrehajtani, mert kevés az iskola. Az 1921/22. tanévben, iskolahiány miatt, a tanköteles gyermekeknek csak 66,2%-a járhatott iskolába. A lengyel kormány mindent elkövet, hogy a hiányzó iskolákat pótolja. 1922-ben a törvény kötelezi a községeket, hogy az iskolák elhelyezéséről gondoskodjanak. A költségekhez az állam 50%-kal járult hozzá. Így azután 1922-ben 407, 1923-ban 603, 1924-ben 729 és 1925-ben 1143 új iskolaépület létesült. 1925-ben a Sejm az államot fölmentette ezen kötelezettség alól, ennek következtében 1926-ban már csak 542 és ezután minden évben átlag 1000–1000 új iskolaépület épült, az 1926-ban meglévő 31.480 iskola, 1933-ig 41.599-re emelkedett. Ennek dacára az 1933/34. tanévben még mindig több mint 1 millió tanköteles lengyel gyermek nem járhatott iskolába. Ezen a szomorú állapoton csak az segíthetne, ha a kormány terve szerint évenként 4000 új iskolát emelhetnének, akkor 10 év alatt megközelíthetnék az analfabéták számának kívánatos leszorítását.

Nehezíti a lengyel iskolakérdés végleges megoldását, hogy sok iskolá-

ban hiányzik a legfontosabb berendezés is. Nehezíti tovább a nagy tanítóhiány is. Végül nehezíti az a tény, hogy Lengyelország egyike azon kevés számú országoknak Európában, ahol nagy a természetes szaporodás. A tervezett iskolák, ha sikerülne azokat emelni, csak a ma számon tartott tanköteles gyermekeket tudná befogadni, mivel azonban a gyermekek száma évről-évre szaporodik, mindig több gyermek iskoláztatásáról kell gondoskodni. Az 1938. évi költségvetésbe fölvettek 4000 új elemi iskola építésének a költségét, de a pénzügyi viszonyok kényszerítették a kormányt, hogy ezt a számot 1600-ra csökkentse.

Valamivel kedvezőbb a helyzet a középfokú oktatásnál. Középiskolák, főként magániskolák, voltak már az orosz uralom alatt is. A magániskolákat egyesületek, városok és magánosok tartották fenn, főcéljuk az állami iskolák eloroszosító törekvéseit ellensúlyozni. Az 1927-ben hozott iskolaszervezeti törvény a hétosztályú elemi népiskolát jelölte meg az iskolázás alapjául. Ehhez kapcsolódik közvetlenül az ötosztályú főgimnázium. Ez lépett az orosz nyolcosztályú gimnázium helyébe. Az elemi népiskola felső három osztálya (V., VI., VII. osztály) úgy van megszervezve, hogy tanterve azonos a gimnázium alsó három osztályának tantrevével.

1934-ben a gimnáziumba járt 156.836 tanuló, 1937-ben 221.244. A lengyel közoktatásügyi miniszter költségvetési beszédében ecseteli a nehézségeket, amelyek a tanügyi kormány elé tornyosulnak. A tolongás a középiskolák felé oly nagyfokú, hogy az iskolák a jelentkező tanulóknak csak egy hányadát tudják befogadni. Az 1938-i állami költségvetésben 500 új középiskola és 364 új szakiskolai tanári állás költségei voltak beállítva. Ennyi kellett volna, hogy a legnyomasztóbb szükségletnek megfelelhessenek az iskolák. Tényleg azonban csak 275 középiskolai és 200 szakiskolai tanári állást tudtak szervezni. Az utolsó 5 évben a középiskolai tanulók száma 64.408-cal szaporodott, ami átlag évi 13.000 szaporulatnak felel meg. Az újonnan szervezett 39 osztályban azonban legfeljebb 1600 tanulót tudnak elhelyezni. A többi kénytelen magániskolába menni, vagy ha nem tudja a magas tandíjat fizetni, akkor kénytelen az iskoláról lemondani.

A szakiskolákban szintén szomorú az állapot. Az 1937/38 tanév elején 27.283 tanuló jelentkezett föl vételre. Ezek közül csak 15.935-öt vehettek föl.

Internationale Zeitschrift für Erziehung.

**3. A szlovákiai magyarság iskolaviszonyai.** Az új szlovák államnak még nincsen statisztikai hivatala. Felállításáról egy nemrég megjelent rendelet gondoskodik; egyelőre minden téren alkalmi adatokra, vagy a régi adatok alapján történő kombinációkra vannak utalva azok, akik valamely jelenség jelenlegi adatait kutatják. Az iskolák terén olyan nagy változások voltak, területi és személyi értelemben, hogy pontos adatok még nem állanak rendelkezésre, de magán- és iskolahivatali adatok szerint a szlovákiai magyarság iskolaügye a következő képet mutatja:

Magyar óvodák csak Pozsonyban találhatók. Összesen négy: a város periferiáin és szegényebb családok gyermekei látogatják. Már az elmúlt húsz év alatt sem volt az egykori cseh-szlovákiai magyarságnak elegendő óvodája, és ma Pozsonyon kívül sehol sincsen magyar óvoda.

Összesen kb. 40 iskolában 149 magyar *elemi iskolai osztály* áll fenn. A magyar tanulók száma 3000 körül van. Pozsonyban 9 elemi iskola van, de pl. Nyitrán egyáltalában nincsen magyar iskola. Az előbb említett osztályok Pozsonyon kívül leginkább a pozsonykörnyéki és nyitravidéki szigeten vannak, ahol zárt egységben nagyobb magyar földművestömegek élnek. Miként Nyitrának, úgy Lőcsének, Iglónak, Késmárknak, Nagyszombatnak, Kőrmöcbányának és egyéb magyar városnak sincs magyar elemi iskolája. A 149 osztály, melyben jelenleg kb. 130 tanító tanít, sok esetben összevont, vagy párhuzamos osztály. Sok helyen tanítóhiány mutatkozik. Nyitravidéken többször kellett a pályázatokat megismételni, Eperjesen is huzamosabb idő óta üresen vár az egyik véglegesített állás. Különösen Pozsonyban nagy versengés folyik az elemi iskolák között. A német és szlovák elemi iskolák mind több magyar gyermeket szippantanak fel, és a megfelelő magyar kultúrszerveknek megfeszített munkájára van szükség, hogy a tanulók megfoglyatkozását és így az osztálymegszüntetés veszélyét elhárítsák. A tanerők kicserélését még nem intézték el, azaz a nem magyar tanerők áthelyezését nem magyar iskolákhoz és viszont. Ez a kérdés nemcsak kultúrpolitikai érdeket képvisel, hanem az illető tanerő elsőrendű személyes érdeke is, mert a jelenlegi nemzeti elkülönülés közepette, idegen iskolákban fokozott kellemetlenségeknek és meggyőződésük ellen irányuló akcióknak vannak kitéve (a német iskolák magyar tanítói a német pártba és a német nemzeti munkában való részvételre vannak kényszerítve).

A *középfokú magyar nyelvű tanítás* már csak két polgári és két középiskola keretén belül folyik. Ezek Pozsonyban vannak. Egy koedukációs reál-gimnázium — egy év óta önálló intézet — 342 tanulóval, ebből 180 a leány. A novemberi események előtt több, mint kétszerennyi tanulója volt, de ez a létszám a változás következtében lepadt. Ugy a reál-gimnázium, mint az ugyancsak Pozsonyban lévő kereskedelmi iskola (jelenleg 80 tanulóval) létszámát jelentékenyen csökkenti az a körülmény, hogy Pozsonyon kívül tanulója alig akad. A távolabbi vidékről csak egész kivételesen küldik a szülők gyermekeiket Pozsonyba, nagyon gyakori, hogy a szülők inkább a közeli, határontúli magyarországi felvidéki intézetbe íratják be gyermekeiket. Nagyon megcsappant a két pozsonyi polgári iskola tanulólétszáma is. A fiúpolgári iskolában 240, a leányiskolában 160 tanuló van.

A *kereskedelmi iskola* két részből áll: egy kétéves és egy négyéves tagozatból.

A pozsonyi magyar *tanítóképző* létszáma jelenleg 88. Helyzetét súlyosbítja, hogy a kikerült tanítókat, még ilyen kis létszám mellett is, a munkanélküliség fenyegeti, mert a szlovákiai magyar elemi iskolák csekély száma még évi 20 tanítónak sem tud elhelyezést biztosítani. Ha a tanítóképző létszáma még ezen alul is csökken, akkor megszűnt életképessége.

Kiszivárgott hírek szerint a szlovák közoktatásügyi minisztérium a középfokú iskolákban meg akarja szüntetni a koedukációt. Ez a magyar középfokú iskolákra nagy veszélyt jelent, mert ebben az esetben az egyes iskolák a fennállásukhoz megkívánt minimális létszámot sem hozhatnák össze. Így pl. a reál-gimnázium, ahol jelenleg 342 fiú és leány tanul, elválasztás esetén egyik iskola sem volna életképes.



Van még Pozsonyban egy hároméves magyar *háztartási iskola is*, melynek nyilvánossági joga van és négyosztályos *kisegítő iskola az ifjúság-gondozásról* hozott törvénykezés értelmében vett gyengeelméjű gyermekek részére.

Stud.

**4. Az angol középiskolák reformja.** Ez év elején jelent meg az angol közoktatási minisztérium tanácsának nagy műve, amely az angol középfokú oktatás reformját jelenti. Az angol középfokú oktatást általában nagy szabadság jellemzi, igen sokfélék, egy részének tanterve sincsen, és a tanulók önkéntes választás útján specializálódhatnak angol nyelvi és történelmi, idegen nyelvi és végül természettudományi-matematikai irányban. Általában azonban a klasszikus irány jellemzi az angol középiskolákat. Az új reformterv alaposan megváltoztatná az angol középfokú oktatást. A reform csak háromféle középiskolai típust engedélyez. 1. *Grammar Schoolt* főleg a klasszikus műveltség közvetítje, 2. *Technical High School-t*, kifejezetten a technikai és természettudományi műveltséget ad, 3. *Modern Schoolt* olyanok részére, kik az elemi oktatásnál magasabb, első sorban gyakorlati célú ismereteket nyújt, anélkül azonban, hogy különleges szakképesítést adna. A három típus egyezik abban, hogy mindegyik 11 éves korban veszi föl a tanulót és 16 éves korban bocsátja el. A 16 éves tanuló azután vagy gyakorlati pályára lép, vagy pedig folytatja tanulmányait az egyetemek collégeiben. A *Modern School*, amely a mi polgári iskoláinknak felel meg, kétféle. Olyan, amely magasabb igényeket is kielégít, ide csak fölvételi vizsgával veszik fel a tanulókat, vagy kisebb igényűek, ahova vizsga nélkül fölvesznek mindenkit.

A három típusba szorított középiskola rendszerével az angol is a középiskolák egységesítése felé törekszik. Az elemi oktatás 11 éves korban az egész vonalon megszűnik, és akkor vizsgával állapítják meg, hogy a tanuló melyik iskolafajba való. A három iskolatípus tantervét úgy állapítják meg, hogy a tanuló két év után is változtathassa az eredetileg választott iskolafajt. Sőt két év után a tanulókat újabb vizsgálatnak vetik alá, és a vizsga alapján határoznak a tanártestületek, hogy a tanuló maradhat-e az iskolában, vagy esetleg a szülőknek iskola változtatást ajánlanak-e.

A terv szerint minden középfokú oktatást ingyenessé akarnak tenni, ami szintén lényeges változás, mert eddig az angol középfokú oktatás igen drága volt. Az irány általában az, hogy a tanulókat eltereljék a klasszikus középiskoláktól és inkább a technikai, vagy modern irány felé tereljék. A jelentés megállapítja, hogy a nagy tömegű klasszikus irányú középiskolát végzett tanulóknak csak kis hányada folytatja főiskolán tanulmányait, és a gyakorlati pályákra lépő tanulóknak klasszikus tudománya nem egyéb, — mondja a jelentés, — mint a hiú szülők cégére. A jelentés szerint a klasszikus irányú középiskolát végzettek 80%-a megy gyakorlati pályákra és ezt a nagytömegű tanulót akarják most a másik két irányú középiskola felé vinni.

Hogy mennyire sikerül majd a hagyományokhoz annyira ragaszkodó angol népet az új iránnyal megbarátkoztatni, azt természetesen tudni nem lehet. Az angol sajtó igen nagy horderejűnek tartja a változásokat. Eddig

a Publik School minden végzettjétől egy-egy Cicerót reméltek, akinek mindenekelőtt latin beszédeket és költeményeket kellett fogalmazni. Most ezt teljesen ellenkező irányba akarják téríteni. Ezekben az iskolákban sem lesz ezentúl a latin és görög a főtárgy, hanem a nemzeti tárgyakat állítják előtérbe, tehát az angol nyelv, történelem, földrajz, és ezenkívül még a bibliaismeret.

#### Internationale Zeitschrift für Erziehung.

**5. Háztartási oktatás.** A háztartási oktatás nemzetközi kongresszusát 1934-ben tartották Berlinben. A legközelebbi kongresszust Kopenhágában tartják folyó évi augusztus 21. és 28. között. Tárgysorozaton a résztvevő országok jelentése szerepel. Ebben az egyes államok beszámolnak, mennyire fejlődött a leányok háztartási oktatása az utolsó kongresszus óta. Ezenkívül napirenden szerepel az a kérdés, hogy a háztartási oktatás mennyiben járulhat hozzá a leányok szellemi, erkölcsi és szociális tájékozottságához. A gyűlésen való részvételt a következő címen kell bejelenteni: *Fédération internationale de l'Enseignement ménager*, Freiburg, Svájc.

**6. Levelezés útján való oktatás.** Kanadai kezdeményezésre 1938-ban Viktoriában (Brit-Columbia) nemzetközi kongresszust tartottak, mely a levelezés útján való nevelés és oktatás kérdésével foglalkozott. Ezen a kongresszuson száznál több kiküldött vett részt, akik több amerikai államot és kanadai tartományt képviseltek. A gondolat, hogy a levelezés útján való tanítással az iskolát pótolhassák és hogy az ilyen tanításnak minél tervszerűbb eljárást biztosítsanak, első sorban az olyan államokat érdekli, ahol a nagy távolságok miatt, vagy a lakosság gyér volta miatt az iskolák nem képesek az összes gyermekeket oktatni. Kanadában az ilyen viszonyok miatt különösen égető a kérdés, de érdeklődik a kérdés iránt az Egyesült Államok, valamint Újzéland kormánya is. A legközelebbi kongresszust 1940-ben: Lincolnban (U.S.A. Nebraska állam) tartják.

**7. Hollandia oktatás-ügye.** Hollandiában állandó küzdelem folyik az állami (semleges) és a magán (felekezeti) iskolák között. A kétféle iskola között ma az arány a következő: az állami iskolákat látogatja 364.776 tanuló, kiknek 2577 iskola áll rendelkezésükre. A felekezeti iskolákat 464.068 tanuló látogatja és az iskolák száma 2393. Így tehát a holland iskolák 52 %-a állami iskola és ezekbe az összes tanulók 44%-a jár, míg a felekezeti iskola 48 %, és ezekbe az összes tanulók 56%-a jár. Vagyis míg egy-egy állami iskolába átlag 142, addig egy-egy felekezeti iskolába 194 tanuló jár.

**8. Svédország iskolarendszere.** Svédországban most fejeződött be az 1928/29. tanévben megindított új iskolarendszer. Az ingyenes és kötelező elemi népiskola hatosztályú. Ehhez kapcsolódik a reáliskola két alakban, az ötosztályú reáliskola a népiskola negyedik osztályához és a négyosztályú reáliskola a hatodik osztályhoz. Gimnázium szinten kétféle van. Egy négyosztályú a kétféle reáliskola utolsó osztályához és egy háromosztályú a reáliskolák utolsó osztályához kapcsolva. Ezeken kívül az elemi iskola hatodik

osztályához kapcsolódik egy hatosztályú lyceum, ez azonban nem nagyon kedvelt iskolafaj.

A gimnázium két tagozatú, van egy reál- és egy klasszikus tagozata. Hogy a sok tantárgy túlterhelést ne okozzon, a tantárgyakat elosztották kötelező és választható tárgyakra. Minden tanulóra kötelező tantárgy a reálirányú gimnáziumban a hittan, svédnyelv, történet, angol nyelv és matematika, a klasszikus irányú gimnáziumban a hittan, svédnyelv, történet, latin és francia nyelv. A többi tantárgyat hármas csoportba osztották, ezek közül minden tanuló választ egy csoportot. Így minden tanuló 8 tantárgyat tanul a gimnáziumban. Kiváló tehetségű tanulók választhatnak még egy kilencedik tantárgyat.

Az oslói nemzetközi matematikai kongresszuson a résztvevők jelentést tettek az egyes államokban a matematika tanítása terén tapasztalható refermtörekvésekről. Általában megállapították, hogy erős kezek dolgoznak az iskolák körül azzal a céllal, hogy a matematika anyagát minél jobban csökkentsék. Ez a törekvés jellegzetesen sikerült a svéd középiskolai reformnál. Amennyiben a heti órák számát a minimumra csökkenthették; és így természetesen az anyag nagy részét is elhagyták. A matematika heti óráinak száma az 5 osztályú reáliskolában 4, 5, 4, 3, 4, összesen 20; előbb volt 24; a reálirányú 4 osztályú gimnáziumban 5, 4, 5, 6, összesen 20, előbb volt 25; a klasszikus irányú gimnáziumban 3, 0, 4, 3, összesen 10, előbb volt 18. Hogy az anyagot mennyire csökkentették, arra jellemző, hogy a reáliskolában az algebrából csak a másodfokú egyenletekig jutnak el.

Zeitschrift für Mathematischen und  
Naturwissenschaftlichen Unterricht.

Szenes Adolf.

## LAPSZEMLE.

**Magyar Paedagogia.** 1939. évi 2. szám.

Czakó Elemér „Magyar írást a magyarnak!” c. cikkében az írásreform helyes útját jelöli ki. Czakó és Luttor helytelen nyomokon jártak, amikor a müncheni Sütterlein, ill. a bécsi Legrün írását vették át. A zsinórszerűség egymagában még nem teszi az írásformát magyarrá. Céljártévesztett rajztanári elgondolás a betűknek egyetlen kézvonallal erőszakolt megrajzolása. Az angol és olasz példa nyomán kell megalkotni nagyjaink írásából a nemzeti jellegű és egyszerű, mindennapi használatra alkalmas betűket. Az angolok betűfűzés nélkül másoltatják a régi angol kéziratok betűit, s így, bár a gyermek 12 éves korában már kialakul egyéni írása és fűzési módja, annak gyökere mégis közös nemzeti alapokon nyugszik. Az olaszok pedig az egyszerűsége törekednek, minden cikornya kiküszöbölésével. Az oktatás egyszerű legyen, csak egyfajta betű legyen kijelölve a tanítás számára, s ne legyen maga az iskola zavarok okozója. Vezérkönyv és tanfolyam sem szükséges, ha bő magyarázattal ellátott mintalapok jelennek meg. Majd egy csomó betűmintát mutat be Ady, Csokonai, Kossuth, Eötvös és sok más ma-

gyar szellemi nagyság kézírásából. Az ezek alapján próbakép összeállított ábécében már kb. 18 nagybetű majdnem azonos a kisbetű alakjával, ami a tanítást és tanulást nagy mértékben megsegíti. Cikkíró végül ehhez a megindításhoz hozzászólásokat kér.

*Dékány István* cikke: Közösségi és állampolgári nevelés az új Tanterv szellemében. A középiskola eddig nem képesítette növendékeit hogy az élet nehézségeit megismerjék és arra kellően felkészüljenek. Az új utasítások már célt mutatnak, a pályaválasztás mai kérdései formájában. Eddig az iskola liberális szellemtől vezettetve, csak minél hatalmasabb anyaggal látta el tanulóit, hogy a szabad versenyben harcolni tudjon összefogás nélkül még a szervezett ellenállás ellen is. De ezeket a nehézségeket nem fedte fel. A pozitívizmus termelte rengeteg anyag helyes mederbe viaszorítandó, a történelem is ne csak múltba tekintő legyen, hanem vezessen el a jelenig (Gegenwartskunde). A cikk második része ismerteti az állampolgári és közösségi nevelés szerepét és helyét a tantervben. Megállapítja a közösségek, szervezetek és az állam fogalma közötti különbségeket, miként kerül az ember élete folyamán ezekkel kapcsolatba. Megállapítja, hogy az állampolgári nevelés csak a pubertás korán túl lévő tanulóknál lehet indokolt és erőltetés nélküli. A legjobb módszer sem képes áthidalni a gyermek érdeklődési köre és az állameszme közötti nagy űrt. Meg kell várni az alkotmánytani és jogi ismeretek közlésénél a tanuló érettebb korát. A harmadik rész az „állam-érzület” kialakulásával, illetve kialakításával foglalkozik. Nem államismeretre, hanem állampolgári nevelésre van szükség. Ma az állam sok feladat végzésében kénytelen társadalmi munkát igénybe venni, s ezért az ifjúságban ki kell fejleszteni „a társadalmi feladatok súlyának érzését”.

*Fleischmann Gyula* cikke: Csehszlovákia művelődéspolitikája és a magyar kisebbség. Részletesen ismerteti a csehek iskolapolitikáját, amely a magyarságra nézve igen hátrányos volt. Az állam és a társadalom teljes erejével támogatta az államnyelvű iskolákat, s ilyeneket ott is létesített, ahol azt nyelvi megoszlás nem indokolta. Szerző, aki maga végigélte ezt a hús esztendőt, figyelmeztet arra, hogy ennek a politikának ránk nézve igen káros, de nagy eredményei voltak és sok időbe fog kerülni, amíg a fiatal-ságot lelkileg át tudjuk formálni. A magyarságot a már előre jól megszervezett cseh állami elgondolás váratlanul érte, az egyes magyar társadalmi osztályok egymás ellen dolgoztak. A csehek tudatos munkája azonban öntudatra ébresztette a magyarságot is és ez igen nagy haszna az elmúlt időknek. Nagy segítségre volt a fellobbant nacionalizmus gondolata. A csehek már a világháború előtt iskolaegyesületeket létesítettek, amelyek Trianon után cseh kisebbségvédelmi szervezetekből a csehszlovák uralmi törekvések zászlóhordozóivá váltak. A betelepítésekkel létét veszélyeztetve érző német-ség hasonló kisebbségvédelmi szervezeteket épített ki és bámolatossá áldozat-készséggel erősítette a német-ség pozícióit. Ezután részletesen ismerteti a csehszlovákiai magyarság hasonló természetű összefogását. A rendkívül érdekes és értékes tanulmányt azzal fejezi be az író, hogy bár nem akarja magát a visszakerült magyarság mártírának feltüntetni, de a hús év tapasztalatait értékesíteni fogják a magyar haza érdekében.

v. *Fraknoi József* tanulmánya: A kísérlet szerepe a természettudományok tanításában. Értékesen egészíti ki Péch Aladárnak a mult számban közölt tanulmányát. A szemléltetés elve a tanítás és nevelés fejlődésével kapcsolatban mindig erősebbé válik. Túlzásba is megy, amikor azt kezdik állítani, hogy a megfigyelőképességet általában emeli, holott az átvitel (transfer) kérdései még nem befejezettek, s vannak esetek, amelyek épen azt mutatják, hogy az ilyen kiterjesztések nem mindig indokoltak. A szemléltetés és megfigyelés felkarolása a mult század közepén kezdődik erőteljesebben. Majd követelménnyé válik, hogy a kísérlet, a szemlélet előzze meg a fogalmi és törvényt megállapításokat. A világháború előtt még idegenszerű az eszmé, hogy a tanuló kísérletezzon, a háború után pedig túlzásba mennek vele, mindent a tanulóval akarnak végeztetni és főként a manuális ténykedésen van a hangsúly. A német nacionalizmus szocialista-marxista hatást lát először a munkaiskola elvében, s egy ideig elítélő cikkek jelennek meg ellene. De minden időkre áll az a tétel, hogy a természettudományokat kellő szemléltetéssel kell tanítani, s ahol lehetséges, a megfigyelést közvetlenül maga a tanuló végezze. Vannak dolgok, amelyeket azonban tanítani kell akkor is, ha közvetlen szemlélete lehetetlen is. 6—10 éves korban a gyermek ügyessége, érdeklődése fejletlen, tehát igen kevés és csak egyszerű analízisre képes. A 10—14 éves korban nagy tevékenységre hajlik. Mindent közvetlenül igyekszik megtapasztalni. Ebbe a korba esik a gyűjtés vágya is. Elmélyedni még nem képes. Ebben a korban kerülni kell az összetett, bonyolult kísérleteket. Ez után jön az elmélyedés kora, amikor gyakran fölöslegesnek lát olyan kísérleteket a tanuló, amelyeket logikusan belát kísérletek nélkül is. A rossz eredmények, melyekről sokszor panaszkodnak a tanárok, mindig valami tanításbeli hibából származnak. Sokan azért tartózkodnak a tanulókísérletektől, mert sok időt vesznek igénybe. Pedig értékes volta miatt az időt sajnálni nem szabad tőle. Az sem helytálló ellenvetés, hogy a kísérletező tanuló sem tudja jobban az anyagot. A tanulók előhaladásának és szellemi fejlődésének nem a lecke-felmondás az egyedüli mértéke.

*Hajdu János* a középiskolai tanárképzés, az igazgató pedagógiai vezetőszerpe és a szelekció kérdésével foglalkozik. Szerző kiindulópontja a szegedi tankerület igazgatói értekezleteinek könyvben megjelent előadásai és megbeszélései. Az itt felmerült véleményeket összehasonlítja a budapesti és debreceni bölcsészeti karok és más kiváló pedagógusok javaslataival. Megállapítja, hogy a szegedi munka termékeny gondolatokat vetett fel.

*Lux Gyula*, az ismert német nyelvi tankönyvek írója, bírálja és ismerteti pedagógiai kiadványunk egyik munkatársának, Lemle Rezsőnek A Cselekvés Iskolájában megjelent két tanulmányát. Főként a különlenyomatban is megjelent „A németnyelvi tankönyvírás módja” c. tanulmánnyal foglalkozik behatóan. Rámutat azokra a nehézségekre, amelyek a tankönyvíró kezét jobb meggyőződése ellenére is megkötik. Ha ezeket a követelményeket nem teljesíti, könyvét nem engedélyezik. Ugy gondoljuk, ha van jó gondolat Lemle írásában, az szólhat nemcsak a tankönyvíróknak, hanem az utasítások szerkesztőinek is!

**Nevelésügyi Szemle.** III. évf. 4. szám.

*Saad Ferenc* cikke: „A katonai nevelés lényegé és felosztása”. A ka-

tonai nevelés ma egyúttal nemzetnevelés is. Egyénekekkel és tömegekkel foglalkozik. Az erő a bizonyosság érzetét ébreszti fel. A katonai nevelés kiskorúra és nagykorúra egyaránt szükséges. A katonai nevelés főbb követelményei a rend és pontosság, az udvariasság és lovagias magatartás, az igazságszeretet, a bajtársi szeretet és kitartás. A katonai nevelés változó viszonyokhoz való alkalmazkodásokhoz szoktat. A vallásosságot megköveteli. Nevelő ereje és szükségessége nem vitatható.

*Sági Farkas István* a felvidéki polgári iskolák kérdéséről ír az ott élt jogán. Ma már sok olyan polgári iskolai tanár, (a cseh elnevezés szerint: szaktanító) van, aki tanítói oklevelét két évi gyakorlat után tett vizsgálat alapján kapva, három évi további gyakorlat és magántanulás után jelentkezett szakvizsgára. Ezek ennek dacára sokszor igazi értéket jelentenek. Ezek közül legalább kétszázan megérdemelnék a tanügyi főtanácsosi címet, de bizony eddig nem kapták meg. A polgári iskolák a cseh államban erősen felkarolt iskolák voltak. Így anyagi igényeik is nagyobbak. Igényesebbek, mint az anyaországbeli polgári iskolák. A harmadik kérdés a polgári iskola helyzete. Csehszlovákiában a polgári iskola nem középfokú iskola volt, hanem a nyolcosztályos elemei iskola felső tagozata, amely tanulóit az elemi iskola ötödik osztályából kapta. Sokan azt fogják mondani, hogy ez a színvonalat lerontotta. De viszont a népműveltséget nagyban emelte! Ez pedig bizonyára fontosabb, különösen kisebbségi sorsban élő nép részére. A polgári iskolai „tanerők” szociálisan tevékenyebbek voltak a középiskolai tanároknál. A gyermekeket pedig nem nemzetközi, hanem magyar érzésben nevelték. Cikkét a következő szavakkal fejezi be: „Valószínűleg volt bennem egy kis elfogultság, egy kis szubjektív meglátás is, mindenesetre azt szeretném, ha soraimat senki sem értené félre, s inkább őszintén, magyarhoz méltóan megmondandó ellenvéleményét.” Kategórikus kijelentései és elfogultságának elismerése ezt az ellenvéleményt azonban már előre lehetetlenné igyekeznek tenni.

*Tóth Zoltán* a vakságnak a lelki élet kialakulásában való szerepéről ír. Élesen elüt egymástól az 5 éves kor előtt, a 15 éves kor előtt és a később megvakultak emlékezési tere, s ezzel szemléletük felhasználható terjedelme. A gyógyítva nevelés nehéz úton igyekszik arra, hogy a vakokat ne egyoldalú szemléletükben erősítse, hanem a látók világához közelebb hozza. Így pl. nem áll az a hiedelem, hogy a vakok fizikai hallása jobb a látókénel, csak zavartalanabbul koncentrálódik a hallás terére.

*Vitos Gerő* az iskolaorvosnak a nevelés szolgálatában való szerepéről ír. Ez kettős. Felismerés és megelőzés. Az orvos főként a neuropáthiára hajlamos tanulók felkutatásában és a serdüléskori zavarok leküzdésében tehet jó szolgálatot az iskolának.

*Uherkovich Gábor* cikke: Természetmegismerés—szülőföldmegismerés. Ez a kettő egymástól elválaszthatatlan és egymást kiegészíti.

*Aldobolyi Nagy Miklós* témája az a nehézség, amely a szinte napról-napra változó határok miatt mutatkozik a földrajztanításban. Tanulság: a politikai határok térképei helyett a természet örök erői által mindig érvényesülő hegy-vízrajzi és klimatérképeket kell tenni a tanítás alapjaivá.

Vajtai István Szántó Lőrincnek „A nevelő fogalmazástanítás alapvonalai” című könyvét ismertetve azt mondja, „hogy a szerző a lényeg helyesen látja, hogy az elmélet és gyakorlat minden kérdésében otthon van és gondolatai valóban a saját eredményes és lelkiismeretes munkájára épülnek rá, csak szeretettük volna, ha gazdaságosabb, áttekinthetőbb anyagkezeléssel maradéktalanabbul tudná gazdag ismereteit mások számára is kamatoztatni.” Az utóbbi óhajítás a könyv szerkezetére vonatkozik, ami annál is inkább csodálni való, mert Szántó Lőrinc írásainak hatása közismerten a könnyen áttekinthető szerkezeti tagoltságon és egyszerű kristálytisza előadásán alapszik. Ugy látszik, a bíráló nem foglalkozott behatóan a könyvvvel. Pl. hosszadalmasnak tartja a megfigyelési típusokkal való „bajlódást”, holott Szántó Binet típusát átlag két-két sorban, az eidetikus típust húsz sorban, a képzelő típust kilenc sorban ismerteti, Weszely, Domokos Lászlóné és Karstadt típusait csupán felsorolja, mert ebben a kérdésben nem mellőzhetők, és végül 14 sorban a maga álláspontját közli; nem köt ki azonban két főtípusnál, ahogyan a bíráló állítja, mert a típusok jelenlétét és fontosságát fogalmazványokkal szemlélteti, de a bírálónak is tudni kellene, hogy e típusokkal minden tárgy tanításában számolni kell. Különösnek tetszik a bírálónak a könyvből vett következő idézete: „a közvetett ráhatások érvényesülésének érvényesüléséről”, mert ez a szöveg nem található meg Szántó Lőrinc művében. Mindenkinek illő tudni, hogy a módszeres alapelvek és a tanítási óra felépítése két tál étel, és minden didaktikában külön fejezetet alkotnak.

Ugyancsak ismerteti a folyóirat a polgári iskolai tanárok ez évi Évkönyvét, valamint Vicsay Lajos polg. isk. tanár „Időszzerű népművelési előadások” c. munkáját.

#### **Orsz. Középisk. Tanáregyesületi Közlöny. 1939. évi 7. szám.**

A folyóirat melegen emlékezik meg az elhunyt XI. Pius pápáról és utódjáról. Épen ilyen őszinte érzéssel emlékezik meg Teleki Pál gróf miniszterelnöki és Hóman Bálint vallás- és közoktatásügyi miniszteri kinevezéséről.

*Szabó Ferenc:* „Egy módszeres magyar olvasmányi óra” lefolyását mutatja be lélektani alapokat keresve a tanítási módszer számára. A tanítás módszere ismeretközlés, amely módosul a tanítandó és tanító személy kora és egyénisége szerint, de azonos alapelveken nyugszik. Az érzetektől kialakult képzetek kapcsolódása útján áll elő a fogalom, tehát képtelenség tanításunkat fogalmak nyújtásával kezdeni. A nyert ismereteket be kell gyakoroltatni és változott körülmények között alkalmaztatni, Eszerint a tanítás egyes lépései: az előkészítés, a cél kitűzése, az új anyag nyújtása, a régi és új ismeretek összekapcsolása, a fogalomalkotás, végül a begyakorlás. Az ilyen tervszerű munka megköveteli a tanmenetet. A tanuló szempontja kizárja a pedagógiai naturalizmust. A gimnázium tanításában a nyolc év alatt a hármas célnak megfelelően három fokozat tartandó szem előtt: a nemzeti nyelv szerkezete, a stílus és a műfajok, végül az irodalomismeret. De ezek nem válhatnak élesen szét. Összköti azokat mindennek az alapja, az olvasmánytárgyalás. Ezért nyelvi és nyelvtani magyarázatok még a nyolcadik osztályban is előfordulnak. Az olvasmányok kiválasztásánál figyelemmel kell lenni a mennyiségre és minőségre. Legnehezebb a költemények ki-

választása, amely nyolc évre tervszerűen végzendő. Az olvasmányokat valamely szempont szerint azután kapcsolatba is kell hozni egymással. Ezután a szerző részletesen tárgyalja az olvasmány feldolgozásának módját az egyes tanítási órákon, végül példát nyújt erre a munkára Petőfi: „Füstbe ment terv” című költeményének tárgyalásával.

*Bíró Béla* az új Tanterv szerint ismerteti a rajz- és műalkotások ismeretének szerepét a középiskolában. A szakember fájdalommal látja a rajz szerepének háttérbe szorítását és az ezzel kapcsolatban bekövetkező hiányokat tárja fel. Az új Tanterv szerint a középiskolában csak az I–IV. osztályban van manuális rajz, a felsőbb osztályokban csak mint rendkívüli tárgy szerepel, tehát alig várható jelentkező. A műalkotások ismertetése már az I–IV. osztályban is szerepel, ami a manuális rajztól ismét órákat vesz el. Ez a műalkotás-ismertetés azután a VII–VIII. osztályban ismét mint rendszeres tantárgy jelenik meg.

• A folyóirat 8. számában:

*Bognár Cecília*: „A diákok osztályoznak” cím alatt keresi azokat az okokat, amelyek a tanárokat a társadalomban, a diákok és szüleik előtt népszerűtlenné teszik, ami gyakran megnyilvánul legújabb írónk munkáiban is. A tanár lélekformáló munkája egyéniségekkel való ütközés útján lehetséges, és ez a rossz vélemények legtöbbszörének alapoka. Nem veszik figyelembe, hogy amikor az anyagot tanítja és megköveteli, amikor fegyelmet tart, felsőbb utasításra cselekszik. A tanártól mindenki elnézést, megértést követel, de vele szemben elmulasztják ugyanezeket az erőnket használni.

*Heppner Antallal* együtt mi is „Kérjük az 1932/33-as év elveszett várakozási idejének visszaadását!” Ez a várakozási idővesztés mindenütt kiküszöbölhető és legnagyobb részt kis is kiküszöbölhető, ahol a tisztviselők előlépése nincs határozott időtartamhoz kötve, de a tanároknál a széniumos rendszer (automatikus előléptetés) miatt ez nem történhetik meg. A korpótlék is elvétel a tanárságtól, tehát itt sem pótolható a vesztés. Heppner ennek az igazságszolgáltatásnak lehetőségeit mutatja ki számításával és táblázataival.

*Kovács Endre* a felvidéki ifjúság lelki átképzésének szükséges útjait vizsgálja meg. Ha nem is törölték el a magyar nyelv használatát az iskolák mindegyikében, de magyar nyelven idegen szellemiséget plántáltak a növények lelkébe. Csak a kisebbségi életforma, a minden akcióra következő reakció erősítette a lelkeket. A nemzeti élet történelmi alapjait kell most a felvidéki ifjúság lelkébe ültetni. A másodrendű polgári létből való félelem csekély értékű egyéniségeket termelt ki. Ezeket értékesebbé kell tenni. A kisebbségi életforma egy negatívumot, elfojtott ellenzékiiséget fejlesztett ki. Ha az ok meg is szűnt, a lelki hajlam megmaradt. Bármily nehéz, ezt is le kell győzni. Történelmi és irodalmi ideálokat kell megismertetni és megszerettetni a Felvidék magyar ifjúságával.

*Rezsny Zoltán* ismerteti a lipcsei egyetem lélektani szemináriuma igazgatójának, Kruegernek „Jellemfelismerési gyakorlatok” című előadás- és gyakorlatsorozatát. Ezek ismerete reánk nézve is fontos, mert irányítást nyújtanak a Személyi Lapok töltéséhez. Hiszen főfeladat nem a jellem-



minősítés, hanem a jellemnevelés. Gyakorlati jelentősége legnagyobb és nélkülözhetetlen a pályaválasztásnál.

*Hajdú János* a magyar nyelvi órák számát kevesli a középiskolában, s legalább heti egy fogalmazási óra beállítását tartja szükségesnek a felsőbb osztályokban.

*Vujsz János* a franciaországi irányító osztály kísérletének eredményeit ismerteti.

A Forgácsok között a délelőtti 6 óra hosszát tartó tanulásról olvasunk megszívlelendő sorokat. Ez nemcsak gyermeknek, de felnőttnek is sok. Nem szabad visszaélni a Természettel szemben.

A folyóirat ismerteti Szántó Lőrinc kartársunk „Arany János Toldi-jának iskolai tárgyalása” és Udvarhelyi Károlynak „Magyarország földrajza és szülőföldismertetés” című könyvét.

### **Magyar Tanítóképző. 1939. évi 5. szám.**

A szerkesztő megemlékezik arról, hogy a Tanítóképzőintézeti Tanárok Egyesülete immár 50 éves. Üdvözetünket fogadják!

Nagyon érdekes és tanulságos *Klug K. György* cikke: „Rajztanítás a liceumban”. Hogy a középiskolát végzettek tudatában a rajz mint jelentéktelen, felesleges tárgy él, hogy gyakorlatilag az életben felhasználható értéket nem látnak benne, annak nagyrészt a rajzoktatás az oka. Az a nézet, hogy a rajz az egyetlen tantárgy, amely „látni tanít”, igaz lehetett akkor, amikor a természeti tudományokat még szemléltetés nélkül tanították, de ma már nem állja meg a helyét. Más az, meglátni valamit és megrajzolni. Sőt, a rajznál sokszor épen arra kell felhívni a figyelmet, hogy mit nem szabad a rajzolónak meglátni. Azután megrajzolni lehet olyat is, amiről fogalmunk sincs. Tehát látni nem a rajz tanít. A mindennapi életben gyakran szükséges a rajz. De ez a szükséglet sokban eltér az iskolai rajztól. A rajz-órai rajz imitatív, míg az élet rajzolása konstruktív. Az előbbi típusa a köcsög, az utóbbi a villamoscsengő szerkezetét ábrázoló vázlat. A rajztanításban hiba volt a rajzi szakszerűség. Ez csak a szakképzésben helyénvaló. Másutt életet, tartalmat kell belevinni. A rajzi feladatok az élettel kapcsolódjanak és alapos megbeszélések adjanak annak tartalmát. Ilyen eljárás mellett megmarad a szakszerűség is anélkül, hogy tolatkodó egyedülvalóságával kedvet rontó nyüggé válna. A díszítőrajzra vonatkozólag azt mondja: „Ne csináljunk gyakorlatiasság látszatát mutató munkákat, amelyek a valóságban soha meg nem valósulnak, — vagy ami még rosszabb, szörnyűek, ha megvalósulnak”. A művészi érzék és ízlés fejlesztéséhez sem járult hozzá az eddigi rajzoktatás. „A zöldpaprika és paradicsom, a fokhagyma és köcsög csendéletszerű festése nem nevelt műértőket a tanulókból. De meg az ízlésüket sem fejlesztette.” 8 pontban fekteti le a helyes rajztanítás lépéseit. Ezután a rajztanítást a tanító-előkészítés szempontjából veszi tárgyalás alá. Ebben a szemléltető képek készítése és főleg a táblai rajz a fontos irányító elv. — A szerző cikke az Egyesület egyik gyűlésén, mint felolvasás, szerepelt. A hozzászólásokban megszólalt a konzervatív rajztanítás elve is. Más tárgy tanára rajzoljon tárgyának megfelelően a táblán, de ne tanítson rajzolni ennek keretén belül, mert ehhez nem érthet! (Hát akkor hogyan raj-

zol, ha nem ért hozzá?) A „látnitanítás“ a rajzitanítás legfontosabb feladata. A rajztémáról való beszélgetést mellőzendőnek tartja, mert akkor kevés idő marad magára a rajzolásra. Más hozzászólók helyesnek tartják az öncélúságtól való megszabadítást, a nemzeti gondolat kiemelését. Más szaktárgyú tanár is tanít „meglátni“, ha nem is rajzi szempontból. A nem szaktárgyú rajznál nemcsak „meglátni“ kell, hanem megérteni is.

*Kemény Ferenc* tanulmányának (Német-hatások a magyar nevelés- és oktatásügyre) ötödik közleményében a tanítás nyelve, a leánynevelés, a testnevelés, a tankönyvek, kezdeményezések és intézmények német-magyar vonatkozásaival foglalkozik.

*Mesterházy Jenő* meleg szavakkal bücsűztatja el Sztankó Bélát, a budai tanítóképző tanárát, aki a gyakorló polgári iskolának is, később az Apponyi-kollégiumnak is volt tanára. Sokan vagyunk, akik szeretettel gondoltunk és fogunk mindig gondolni rá, aki ideállá tudott nőni lelkünkben. Áldott legyen emléke!

#### **Iskola és Egészség. VI. évf. 3. szám.**

Folytatódik a „szegedi“ sorozat. A tanulmányok írói: Kramár, Vidakovits, Ditrói, Melezer, Teer, Göllner és Csinády szegedi egyetemi tanárok.

Az első tanulmány az iskolaorvos megelőző feladatáról szól. Ismerteti a fertőző betegségek iskolai szempontból való megfigyelését, a védőoltások lehetőségét, az alkati hibák szerepét, az idegesség felismerését, a gyermektáplálkozás fontosságát, a gyermekkori vakbélgyulladás gyakori voltát, a gerincoszlop-elferdülésre hívja fel a figyelmet, azonkívül a szívizom-betegségekre, a serdüléskori zavarokra. Jó iskolaorvos az lesz, aki klinikai tudásán kívül az iskolaegészségügy szempontjából nézi a gyermeket.

A második tanulmány az iskoláskorú gyermekek orthopédiájával foglalkozik igen behatóan, egyenkint és részletesen.

A harmadikban Ditrói Gábor az iskoláskor szembetegségeit ismerteti. A következő a bőr- és nemibetegségekkel, Teeré a fül-, orr- és gégebajokkal, Göllneré a fogászatnál foglalkozik az iskolaorvos szempontjából. Az utolsó a testnevelés orvosi vonatkozásairól szól.

#### **Fizikai és Kémiai Didaktikai Lapok. 1939. évi 1. szám.**

*Bodnár János* a vegytani tanítás és tanárképzés középiskolai vonatkozásairól ír. A latin nélküli műveltséget a természettudományok és a technika szempontjából is hiányosnak tartja, de viszont szaktudományi ismeretek nélkül sem lehet teljes a műveltség. Ijesztő példákat sorol fel középiskolát végzetek tudatlanságáról. A reáliskolát végzetek tudása sokkal magasabb fokú. Tehát több időt kell adni a vegytan számára. Lelkes szakember munkája jó eredményeket biztosít. Az új tanterv a vegytant ismét háttérbe szorítja. Pedig a vegytanra a többi természettudományi tárgy megértése miatt is szükség van. Fontos a középfolokon is a vegytani gyakorlat, de külön díjazását meg kell szüntetni. A vegytani munkáltató tanításnak ellene van, ennek szerepét a vegytani gyakorlatok jobban töltik be. A vegytani tanárjelöltek tudományos szakképzettség megszerzésére törekednek, de kevésbé didaktikai felkészültségre. Oka leginkább az, hogy kevés reményük

van tanári állásban elhelyezkedni, hanem inkább vegyészeti laboratóriumokban. Szomorú azután, ha nem vegytanszakos tanárra bizzák e tárgy tanítását. Legtöbbször nem mer kísérletezni, vagy ha igen, gyakran súlyos kimenetelű szerencsétlenség okozója a szaktárgyi csekély tudás. Nem vegytanszakos felügyelő hatóság nem is tud helyes bírálatot mondani a tanár munkájáról. Legjobb volna kiváló vegytanszakos tanárt országosan megbízni a felügyelettel. A vegytan tanárának időre és a felszereléshez elegendő anyagiakra van szüksége.

*Gyulai Zoltán* a tanárságnak ajánlja olyan olvasókönyv készítését, amely egy-egy tudományágban alkalmas volna a középiskola felsőbb osztályú tanulóinak elméleti és gyakorlati tudását kiegészíteni a hivatalos tanterven túl. Ezek a könyvek nem volnának kötelezőek, hanem a jobb és nagyobb érdeklődésű tanulók forrásmunkái, melyekről esetenként az osztályban is beszámolnának.

*Balyi Károly*, az 1937/38. tanévi középiskolai fizikai gyakorlatokról állított össze statisztikát, amely végeredményben azt mutatja, hogy a múlt évhez képest 616-tal több tanuló vett részt a fizikai gyakorlatokon és 569-cel több részesült munkáltató tanításban.

*Rohonczi Mór* olyan iskolák szertárai részére, ahol csak hálózati váltóáram áll rendelkezésre, egyenáramú áramforrásnak ajánlja a Philips-féle anódpótlót.

A folyóirat egyéb cikkei: *Bódocz István*: az áramjelző és a feszültségtermelő összehangolása; *Kékessy János*: Az atom szerkezete az új tantervben; *Mérei Kálmán*: Fényképészeti negatívok gyors szárításáról; *A Magyar Középiskolai Tanárok Nemzeti Szövetsége* Matematikai és Természettudományi Szakosztályának 1937/38. évi munkássága.

#### **Pedagógiai Szeminárium. 1939. évi 8. szám.**

*Barankay Lajos* cikke: Nevelő szempontok a tanítási órán. A tanításnak messzebb eső célja az érzelem, akarat és jellem nevelése. A nevelés első forrása a tanítási anyag. A tantárgyak közül a hittan nyújt erre leginkább alkalmat. A tárgyak között sorrend állítható fel, de még a legtávolabb eső szaktárgyban is ki lehet domborítani a nevelő tényezőt erőltettség nélkül. A második nevelő hatás a módszeres eljárásban van. Egyes részeket kapcsolatba hozunk a gyermek életével. Humort és tréfát alkalmazunk módjával, csúfolódást csak néha büntetésből engedhetünk meg a tanuló javítható hibájával szemben. Kiemelhetjük a tanuló jó tulajdonságait. Ezekben előre kitervelt rendszer nem lehet. Az írásbeli munkáknál részletesebben dicsérünk, vagy figyelmeztetünk. Harmadik nevelő lehetőséget nyújtó tényező a fegyelmezés, melynek a tanítás alatt is érvényesülnie kell, néha csak egy tekintettel, néha megszólítással. A rendbe beilleszkedő gyermeket nem mindig dicsérjük meg, de az ellene való vétket sohasem hagyjuk figyelmeztetés nélkül. Akit a tanulók mindnyájan jó tanárnak vélnek, annál legtöbbször elnéző bánásmód enged részt a fegyelmen. A negyedik nevelő erő a tanító személyiségében van. Igazságossága, pártatlansága, életvidámsága, józan életfelfogása jó nevelő hatással van a tanulókra.

*Kénese Gyula* adatokkal szolgál a helyesírás tanításához. 160 elemi iskolás tanulóval végzett vizsgálatait dolgozza fel.

*Gárdonyi Albert* Pest város bástyáit és falait ismerteti.

*Móra József* ismerteti Tirpák Sándor elemi iskolai faliképeit.

A folyóirat mintatanításai közül felemlítjük *Leidenfrost Gyuláné* földrajzóra tervezetét a polgári leányiskola III. osztálya részére: A magyar néptájtájalakító munkája.

#### **A Jövő Utjain.** 1939. évi 3. szám.

A folyóirat e számának fő témaköre a zenei nevelés. Az első cikk a totális zenepedagógiáról szól. Értve ezalatt azt, hogy a zenetanítás nem egyes részletekben merül ki, hanem technikai apróságokban. Helyet foglal benne a zene általában, a technikai képzés és az esztétikai nevelés. Ennek a hármas munkának fejlesztő lépéseit vázolja tízéves terv keretében. A második tanulmány a mozdulatkultúra „orkesztika” néven ismert területét világítja be. A harmadik ismertetés a publikumnevelésről szól. Nagyon sokan vannak, akiknek nincs módjuk valamilyen oknál fogva hangszert tanulni, de vágnak a zenét megismerni és élvezetére alapokat szerezni. A zenehallgatók publikuma háromféle emberből áll. Akik kevés szaknevelésben részesültek, autodidakták és akik kíváncsiságból, vagy utánpótlási hajlamból válnak publikummá. A debreceni Városi Zeneiskola tanárnője beszámol, miképpen nevelik a gyermekeket kis zenebarátokká. A „Zenei beszámoló” c. cikk java-részt az Énekszó c. folyóirat alapján nyújt képet az énekkultúráról. Balogh Mária egy élményét meséli el színesen a „Bartók egy svéd halászszigeten” cím alatt.

Schneller István és Nógrády László munkásságát ismerteti a folyóirat búcsúzó soraiban.

*Vita Zsigmond* röviden vázolja a romániai magyarság kultúrküzdelmét „Ismeretterjesztő előadások Nagyenyeden” címen.

*Nánay Béla* az új nevelést érdeklő híreket állította össze különböző országokból.

*S. Kis Terézia* felhívja a figyelmet, hogy az életben sokszor hasznos a hallgatás, meghallgatás, vagy elhallgatás. Erre is szoktatni kell tanítványainkat. Legjobb mód erre a nevelő példája. Tegye ezt alkalomadtán tanítványaival szemben is.

*Máday István* egy nevelési példa lélektani magyarázatát adja Ferdinand Birnbaum gondolatmenete szerint.

*Matzkó Gyula.*

*Der Deutsche Volkserzieher.* Az utóbbi számokból a következő cikkek tarthatnak aktuális tartalmuknál fogva, érdeklődésre számot.

**Franciaország legsúlyosabb veresége.** (Tanítási vázlat Gerhard Hunger-től.) Az Anchluss idején a Journal hozott ilyen címmel cikket, melyet egy iskolás fiú kivágva, elhozott az iskolába és azt a történelemórán ismertette. Miután éppen a Rajna-vidékét tanultuk, s a tanulókkal azokat az okokat tárgyaltuk, amelyek Franciaországot szüntelenül ennek a gazdaságilag rop-pant fontos vidéknek megszerzésére ösztönözték; az osztály igen nagy érdek-

lódással leste, mit szölok majd a fenti cikkhez? A kérdés horderejének megértetése érdekében néhány feladatot tűztem az osztály elé: 1. Vajjon a „veresség” szó hogyan érinthette a becsvágyó, s a gloireért lelkesedő franciákat? (Példák a történelemből: XIV. Lajos, Napoleon, Clemenceau.) 2. Mikor jutott Franciaország Európában vezetőszererephez? (Mindig csak akkor, amikor a Rajna-tere birtokában volt.) 3. Mikor érte el Franciaország a célját? (Mindig csak olyankor, amikor Németországban egyenlenség dült, pl. a 30 éves háború idején, Napoleon korában és a világháborús összeomlásokor.) 4. Mikor kellett Franciaországnak a Rajna fölötti uralomról lemondania? (Mindig akkor, amikor Németországban helyreállt az egység.) 5. Voltak-e Franciaországnak a hegemonia megszerzése tekintetében vereségei? Ime, ez volt az a kérdés, melyre tulajdonképpen felelni akartunk. Tehát: a) A 17. században vezetőszereret visz ugyan, de célját mégsem éri el, b) A 7 éves háborúban sem tudja a porosz előretörést megakasztani, c) A forradalmi Franciaország dicsősége Waterloonál letűnik, d) 1815-ben visszaszorítottatott régi határai közé, e) Az 1866. év sem váltotta be reményeit, f) 1870–71-ben mindenütt vereséget szenvedett és Elzászt elveszítette, g) A világháború sem valósította meg reményeit, mert a Ruhr-vidékről való visszavonulás, a Rajna-zóna kiürítése, a Saar-vidék felszabadítása, a semleges zónának német megszállása, mind-mind vereséget jelent. Németország újjászülöttek, és újra visszanyeri egységét. De a legnagyobb csapás Franciaország részére az Anschluss bekövetkezése. Ez befejezte Németországnak nagyhatalommá való fejlődését és Franciaországnak hosszú századokon át való minden mesterkedését rombadöntötte. A Nagynémet-birodalom kialakulása francia szemszögből tekintve tényleg a legnagyobb vereség, mely Franciaországot érthette.

**A vestfaleni békét nem szabad elfelejteni.** (Fritz Heckel.) A német nép történelmének fénypontjai mindig az egységre való törekvéssel, viszont a mélypontok mindig az egyenlenség állapotával estek össze. A 16. századbeli szétdaraboltság legmélyebb pontját a vestfaleni béke idején érte el. Ez francia mű volt, s a francia hatalmi vágnak diadalát jelentette. Hasonló helyzetet teremtett a versaillesi békediktátum is, azért iskolai szempontból hasznos lesz ezt a két békét szembeállítani. A német nép túlgyorsan felejt. Ki gondol ma már 1648-ra, a vestfaleni békére, ki gondol Richelieure, erre az örökéletű francia politikusra, aki századokra irányt szabott a francia politikának. S mily következetesen tartottak ki ezen irány mellett. A vestfaleni béke lett a versaillesi békeparancs alapköve. Az a béke lett a német nép tragédiája, mert lehetetlenné tette az egységre való törekvést. A német nép csak ma eszmélt rá a vestfaleni béke szörnyű horderejére. Hitlernek kellett jönnie, hogy megsemmisítse Richelieu alkotását. Hitler ismét egyesítette a német népet, végét vetette a szétdaraboltságnak, kiharcolta az egyenjogúságot s megmentette a német becsületet. — Attól eltekintve, hogy a 30 éves háború francia beavatkozás nélkül a Habsburgok győzelmével végződött volna; a végre megindult béketárgyalásokon is a francia álláspont győzött. Sikertült a császárság hatalmát megtörni, s az országot alkotórészeire felbontani. A győzők, persze, garantálták ennek az állapotnak fenntartását. Nem volt még okmány az államok történetében, mely alkalmasabb lett volna hosszú időre biztosítani a tehetetlenséget, s elfojtani minden életmegnyilvánulást.

nulást. A németek idővel elfelejtették ezt a békeszerződést, nem úgy a franciák, akik azt mintául vették a versaillesi szerződéshez. Itt Németországnak az Elbáig való megszállását követelték, s Bismarck művének lerontásával ismét az ország feldarabolására törekedtek. Jóvátételül csillagászati számok megfizetését követelték, hogy minél hosszabb ideig (a jóvátételi összeg megfizetéséig) megszállva tarthassák az országot. Franciaországnak 1918-ban sem volt más célja, mint 1648-ban. Nem Franciaország biztonságáról, nem a világ-békéről, nem a természetes határok megvonásáról volt itt szó, hanem a birodalom létének és egységének szétrombolásáról. Hitler ismét helyreállította a német egységet, ezért veszélyezteti a békét (francia felfogás szerint). De éppen mert az egységet megleteremtette, ott áll mögötte a megnövekedett birodalom, mint *egy ember*.

**Berlin és Wien.** (Dr. Ernst Kaiser.) Itt útmutatást nyerünk olyan össze-sítő tanításhoz, melyben földrajz, történet, néprajz, fajtörténet, stb. együttesen szerepelnek, s nem egy bizonyos iskolafajnak szólnak, hanem a német nevelőnek, aki az itt következőket ott használja fel, ahol jónak látja.

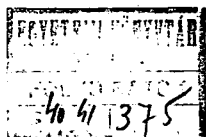
I. Berlin, mint kereskedőtelep és hanzaváros. Berlin 1230. körül keletkezett a Spree szigetén a már korábban épült Kölln mellett. A két telep 1307-ben egyesült s kedvező fekvése következtében fölvirágzott. A köröskörül elterülő vizenyős, mocsaras vidéknek ez volt egyetlen átkelő helye. A település a Hanzához csatlakozott, s az öntudatos polgárság szabad várossá nővelte. A 15. század közepén II. Frigyes brandenburgi választófejedelem vámszedővárat építtetett a szigeten s elvette önállóságát. Az északi kapcsolatok Leipzig felé irányulnak. Frigyes Vilmos idejében katona- és hivatalnok-várossá lesz és sokat nyer vallási menekültek befogadásával (hugenották). Az első porosz királyok idejében óriási fejlődésnek indul; építési és művészeti alkotások emelik a város fényét. Nagy Frigyes már nagyhatalommá egyesíti a brandenburgi-porosz államot. Berlin ekkor már királyi külsőt nyer s ez III. Frigyes Vilmos alatt még fokozódik. A napóleoni idők után Berlin lesz a német politikai, szellemi és művészi erők központja. A lakosság száma gyorsan emelkedik. Gyors felvirágzását elsősorban kitűnő földrajzi helyzetének köszönhette, mert a nagy alföld közepén húzódó közlekedési utak keresztezésében fekszik. Régi kereskedelmi utak, új vasútvonalak és víziutak itt egyesültek, s összeköttetést létesítettek az ország minden tája felé. A közlekedési ipar s egyéb iparágak is óriási méretűvé fejlődtek. Berlin lett a bank- és pénzvilág középpontja is. Itt székelnek a kormánykörök, minisztériumok, diplomáciai testületek, a kancellária és egész városnegyedeket foglalnak el. De szellemi és kulturális téren is Berlin ragadta magához az elsőséget: nagy kiadócégek, híres kutató- és tanintézetek, egyetemek, főiskolák, gyűjtemények, múzeumok hirdetik fővárosi jellegét. Területileg is folyton növekszik. Nagy-Berlin ma 883 □km területen, 95, valamikor önálló községet foglal magában 4,308,040 lakossal. A nagy népsűrűség következtében óriásivá dagadt forgalmat már nem lehet pusztán az utcákon lebonyolítani: földalatti és földfeletti közlekedő eszközöket is igénybe kellett venni. A tempelhofi repülőtér Európa légi közlekedésének egyik csomópontja. A város fejlődésének ütemével az építkezés nem tudott lépést tartani, mert már nem volt hely. Ezért kénytelenek voltak a város belsejében sok régiségi ér-

tékü épületet lebontani, hogy helyükbe modern, óriási méretű, sokemeletes üzleti épületek kerüljenek. Kialakult a city, az üzletnegyed, melyből a lakók kiszorultak. A város belseje elnéptelenedik. Majd bekövetkezik kelet felől a zsidóság térhódítása, és végül olyan mértékben, hogy magukhoz ragadják a vezetést nemcsak gazdasági téren, hanem szellemi, sőt politikai tekintetben is. Különösen a munkásságot igyekeznek megnyerni, s politikai tényezővé megszervezni. (Liebknecht, Marx, Bebel.) Ha Berlin lakosságát népi szempontból vizsgáljuk, kitűnik, hogy az nem nemzetközi népesség, hanem 95,5%-ban német. A fővárosi élet azonban teljesen átforgalmazza a vidéki származású lakosságot: mozgékonyvá, találékonnyá, szellemessé, tevékenyvé teszi őket. A természetes kiválasztódási folyamat kiváló egyéneket termel ki minden téren. A berliniek büszkéek városukra, külön típust alkotnak, de a föld szeretetét megőrizték s ápolják is kertvárosok létesítésével és felvirágozott ablakokkal. Aki csak teheti, hét végével felkeresi a vidéket s üdülést keres a szabad természetben. Berlin lett a német sport szülőhazája is. Itt indul meg már 1894-ben a vitorlázó repülés, de minden sportág talál itt hazát. Berlin külsejében nagy ellentét mutatkozik a nyugati és középső rész, még az északi és keleti negyed között. Ott pompás palotasorokban a nemesség, az előkelőség lakik; itt rosszlevegőjű tömeglakásokban, sűrű bérkaszárnnyakban a proletárság tengeti életét; kitéve a bolsevizmusnak. Új fellendülés következett be a nemzeti szocializmus térhódításával. Berlin most lett csak igazán egyetlen fővárossá. Nagyarányú építkezéssel egész új városrészek vannak kialakulóban, ilyenek: a diplomáciai negyed, a tudományos negyed, a sportnegyed a Stadionnal, stb. Átépítés vár a pályaudvarokra is; a fullasztóan zsúfolt bérkaszárnnyak eltűnnek, s helyettük csinos, új stílusú lakóházak foglalják el. Az Unter den Linden híres útja, ha zászlódiszt ölt, vagy ha este kivilágítást nyer, valóban Berlin legszebb s ünnepi útvonala lett. A város mai képét a gazdasági munka jellemzi. Nincs munkanélküliség, mindenütt a munka üteme lüktet, de a szédítő forgalom mégis tervszerűen bonyolódik le. Ahol hajdanában mocsár, vagy homoksisvatag volt, ott ma beláthatatlan házrengeteg terül el, telepekkel, gyárakkal, melyekben a német nép szorgalma s törhetetlen élni akarása új életet teremtett.

*II. Wien.* (278 qkm, 1,874.130 l.) A római eredetű Vindobona, mint erődítvány, egyszerű földrajzi helyzetének köszönheti létét, mert a Wiener Waldra támaszkodva, a magyar kapuig áttekinthette a March rónáját. Kellett is sok észak és kelet felől jövő támadást kiállnia. A frank eredetű Babenbergiek itt építették fel várukat s ez lett a keleti tartomány pajza. Később Wienbe tették át székhelyüket a Babenbergi fejedelmek, így lett Wien fejedelmi székhely. A kereszties hadak idejében a keleti árúk lerakóhelye lett. Később, mint a Habsburgok császárvárosa, sokat szenvedett a töröktől. Gótikus jellege lassan barokká formálódik, s pompás paloták és emlékművek emelik a híres császárváros fényét. Mint sokfelől összefutó kereskedelmi vonalak gócpontja, roppant gazdagságra tett szert. A bécsi nép, egy bajorrajnai—frank népiség szerencsés keveréke, vidám alaptermészettel megáldva, vígan élvezi szorgalmának gyümölcsét. Wien a zenekultúra városa; Gluck, Haydn, Mozart, Beethoven ebben a csodálatosan muzsikális talajban termett, de a nép zenci génuszának leghívebb kifejezője Schubert, a halhatatlan dal-

költő. Az északi eredetű Brahms is itt virágzik ki. De nemcsak a muzsika, hanem a művészetek minden ága, színészet, költészet, festészet, szobrászat, építészet gazdagon termeli remekműveit s alakítja ki a művelt császári Bécsét. A Duna szabályozása új települési területeket hoz létre s Wien erősen kiterjed. Keleti szomszédai nemcsak élelemmel látják el, hanem jó piacot is képeznek iparcikkei számára. A világháborút lezáró St. Germaini béke egyszerre elvágja fejlődését, sőt lassú pusztulásra ítéli. A hajdan gazdag városba beköszön a szegénység, a munkanélküliség. Csak a zsidóság kél itt is új életre, s magához ragadja a vezetést minden téren. Az *Anschluss* azonban új távlatokat nyit Wien fejlődése elé. A Duna—Rajna csatorna Wient kelet Hamburgjává avatja, s gazdasági felvirágozása beláthatatlan fejlődési lehetőségeket nyer. Gyönyörű fekvése, egészséges környéke, pompás ivóvíze, a nagy folyam, s a környező szőlőhegyek páratlanná teszik a maga nemében. Előnye az is, hogy csak 1 órányira fekszik a Fertő-tótól, s 2 órányira a Rax és Schneeberg magaslataitól, ahol a fővárosi ember felüdülést nyerhet.

Jármai Vilmos.




---

Lapunk jelen száma 96 oldal. A Cselekvés Iskolájára a f. évi előfizetési díj az Angol-Magyar Bank R. T. szegedi fiók Szeged 26.228. számú csekkszám-lájára küldendő be.

---

Ablaka György könyvnyomdája Szeged, Kálvária-utca 14. — Telefon: 10—84.



# CSELEKVÉS ISKOLÁJA

## PEDAGÓGIAI FOLYÓIRAT

### Tartalom:

1. **Dr. Várkonyi Hildebrand:** Nevelés és gyakorlati lélektan. (Tizenkilencedik közlemény.) Jellem és akarat. Az akarat lélektanának néhány kérdése.
2. **Szenes Adolf:** A gimnázium új tanterve és utasítása.
3. **Dr. Ágoston Julián:** A magyartanítás problémái a gimnázium harmadik osztályában.

### GYAKORLATI PEDAGÓGIA

**Szántó Lőrinc:** Az ellentétes mondatok. **Jármai Vilmos:** A kezdőfokú nyelvtanítás alapelvei és követelményei. **Udvarhelyi Károly:** Budapest. (Vidéki iskolában.) **Jeges Sándor:** A házi vagy tifuszos légy. **Krix Márton:** Kamatszámítás. **Matzkó Gyula:** Elektrosztatika a polgári iskola III. osztályában.

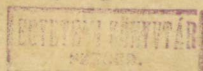
### IRODALOM — KÜLFÖLDI TANÍTÁSI MOZGALMAK — LAPSZEMLE — HIREK

Dr. Aldobolyi Nagy Miklós, Dr. Baróti Dezső, Dr. Gyulai Ágost, Dr. Jankovits Miklós, Jármai Vilmos, Matzkó Gyula, Szenes Adolf, Wagner Ferenc.

VII.  
évf.

1938 — 39. tanév — 1-2. sz.

Megjelenik évenként 5 kettős számban.  
Kiadja az állami polgári iskolai tanárképző főiskola gyakorló iskolájának tanári testülete.  
Felelős szerkesztő: Kratofil Dezső igazgató.  
Szerkesztőség: Szeged, Boldogasszony-sugárút 8.  
Előfizetési díj egy évre 12 pengő.





## A CSELEKVÉS ISKOLÁJA

## PEDAGÓGIAI FOLYÓIRAT

## Tartalom:

1. **Dr. Eperjessy Kálmán:** A hazatérő Felvidék.
2. **Dr. Várkonyi Hildebrand:** Nevelés és gyakorlati lélek-tan. (Huszadik közlemény.) Akarás, elhatározás és értelmesség.
3. **Tabák Gyula:** A figyelem és ébrentartásának kérdése különös tekintettel a nagy létszámú osztályokra.
4. **Molnár János:** Prohászka Ottokár útmutatása.
5. **Dr. Tóth Ervin:** Az összehasonlító szemléltetés jelentősége a képzőművészeti stíluserzék fejlesztésében.

## GYAKORLATI PEDAGÓGIA

**Szántó Lőrinc:** Az érzelmi költészet összefoglalása.  
**Jármai Vilmos:** Számonkérés és osztályozás. **K. Bedekovich Lajos:** A XI. század magyar történelmi eseményeinek összefoglalása. **Petrovay Ilona:** Környezethatások jelentősége a gyermek életében. **Udvarhelyi Károly:** A jég koptató munkája. **Krix Márton:** Kamatszámítás. IV. rész. **Jeges Sándor:** Az orvosi pióca. **Matzkó Gyula:** Elektrosztatika a polgári iskola IV. osztályában.

## IRODALOM — KÜLFÖLDI TANÍTÁSI MOZGALMAK — LAPSZEMLE — HIREK

Dr. Baróti Dezső, Dr. Békésy Gizella, Dr. Diósi Géza, Jármai Vilmos, Kratofil Dezső, Krix Márton, Matzkó Gyula, Dr. Somogyi József, Szenes Adolf.

VII.  
évf.

1938 — 39. t a n é v

3-4. sz.

M e g j e l e n i k évenként 5 kettős számban.  
Kiadja az állami polgári iskolai tanárképző főiskola  
gyakorló iskolájának tanári testülete.  
Felelős szerkesztő: Kratofil Dezső igazgató.  
Szerkesztőség: Szeged, Boldogasszony-sugárút 8.  
Előfizetési díj egy évre 12 pengő.



### 3. A nevelő fogalmazástaniás gyakorlata.

**Udvarhelyi Károly:** Magyarország földrajza az iskolában és szülőis-

Az iskolai dolgozatrendszer felépítésének ált. elvei. Az iskolai dolgozatírás módja. Az iskolai dolgozatok javítása. Az iskolai és házi fogalmazványok kapcsolata. A házi fogalmazványok kitűzése és ellenőrzése.

Az elméleti alapvetést a tanuló-fogalmazványok tömege szemlélteti. A dolgozatok bemutatják egyfelől az előforduló tipikus hibákat, másfelől az elérendő eredményt.

A 176 lapra terjedő könyv ára 8.40 P, tanároknak 7.— P 2 havi részletre.

**Szántó Lőrinc:** Arany János Toldijának iskolai tárgycélása című művének tartalma: 1. melyik osztályba való a Toldi; 2. az anyagnak a tanmenetben való elhelyezése; 3. a tanítás módszeres elvei; 4. a tanítási órák módszeres felépítése (a teljes anyag óravázlatokban). A füzet ára 1.20 P.

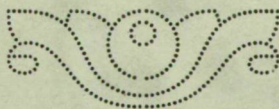
**Tréfás és csodás jelenségek a számok birodalmából.** Kétségtelen, hogy kicsit és nagyot egyaránt érdeklik a mulattató számtani feladatok: talányok, tréfás feladatok, számtani játékok. A tanulóknak ezt a természetes érdeklődését kívánja ez a könyv kielégíteni. A könyv ezzel szolgálatot tesz úgy az iskolai, mint az iskolán kívüli számtani oktatásnak is. A nagy számban összegyűjtött feladat tanítás közben az elvent számolás fűszerként hat, otthoni használatnál pedig hathatósan szolgálják a számtantanítás céljait.

V. K. M. 8824—1370/1920 számú rendelettel az iskolai ifjúsági könyvtárak részére beszerezhető művek jegyzékében felvette.

A könyv csinos kötésben ajándékkönyvnek is alkalmas. Bolti ára 2.50 P. Legalább 5 példányban megrendelés esetén 40% engedmény.

A könyv megrendelhető a szerzőnél: Szenes Adolf ny. gyakorló polg. isk. igazgatónál, Budapest, II. Hadapród u. 11.

**Helyreigazítás.** Folyóíratunk múlt számában „A gimnázium új tanterve és utasítása” című cikkben a 19-ik oldalon sajnálatos, értelemzavaró sajtóhiba csúszott be. A lap 24-ik sora törlendő és ehelyett a következő szöveg teendő: „gyar történelemből tanult. Míg a régi tantervben csak a VIII.”



---

Lapunk jelen száma 104 oldal. A Cselekvés Iskolájára a f. évi előfizetési díj az Angol-Magyar Bank R. T. szegedi fiók Szeged 26.228. számú csekszámlájára küldendő be.

---

Ablaka György könyvnyomdája Szeged, Kálvária-utca 14. — Telefon: 10—84.



A

## CSELEKVÉS ISKOLÁJA

## PEDAGÓGIAI DOLGOZATOK

## Tartalom:

1. **Dr. Várkonyi Hildebrand:** (Huszonegyedik közlemény.) Az akarat alaki tulajdonságai.
2. **Gauder Andor:** A középfokú oktatás reformja az értelmiségi munkanélküliség szempontjából.
3. **Eckerdit Elek:** Milyen legyen a polgári iskolai számtanítás.

## GYAKORLATI PEDAGÓGIA

**Szántó Lőrinc:** Reviczky Gyula: Magamról. **Udvarhelyi Károly:** Nagybritannia és Írország. **Krix Márton:** Kamatszámítás. (V. rész). **Kratofil Dezső:** A megfigyelési feladatok. **Jeges Sándor:** A virágállatok. **Matzkó Gyula:** Rádió, grammofon és mikrofon az iskolában.

## IRODALOM — KÜLFÖLDI TANÍTÁSI MOZGALMAK — LAPSZEMLE — HIREK

Matzkó Gyula, Sáfrán Györgyi, Szántó Lőrinc, Szenes Adolf, Udvarhelyi Károly.

VII.  
évf.

1938 — 39. tanév

5-6. sz.

Megjelenik évenként 5 kettős számban.  
Kiadja az állami polgári iskolai tanárképző főiskola  
gyakorló iskolájának tanári testülete.

Felelős szerkesztő: Kratofil Dezső igazgató.  
Szerkesztőség: Szeged, Boldogasszony-sugárút 8.  
Előfizetési díj egy évre 12 pengő.





A

## CSELEKVÉS ISKOLÁJA

## PEDAGÓGIAI DOLGOZATOK

## Tartalom:

1. **Dr. Várkonyi Hildebrand:** Nevelés és gyakorlati lélektan (Huszonkettedik közlemény.) A jellemhibák csoportjai.
2. **Szántó Lőrinc:** A korszerű irodalomtanítás követelményei és eredményének megállapítása.
3. **Uherkovich Gábor:** Kérdőíves és tesztvizsgálatok a biológiai oktatásban.

## GYAKORLATI PEDAGÓGIA

**K. Bedekovich Lajos:** A XVI. század magyar történelmi eseményeinek ismertetése, **Jármai Vimos:** A figyelem felkeltése és ébrentartása a németnyelvi órán. **Udvarhelyi Károly:** Nagybritánia és Írország élete. **Jeges Sándor:** A növények lélektáplálása. **Krix Márton:** Kamatszámítás (8. óra). **Matzkó Gyula:** Tanulókísérletek négy képben. **Strausz Antal:** Egy demonstráció a hidrosztatikai paradoxon tanításához. **Fáber József:** Kenyérpirító. (Huzalmunka).

## IRODALOM — KÜLFÖLDI TANÍTÁSI MOZGALMAK — LAPSZEMLE — HÍREK

Aldobolyi Nagy Miklós dr., Gyulai Ágost dr., Jármai Vilmos, Kratofil Dezső, Matzkó Gyula, Szántó Lőrinc, Szenes Adolf, Udvarhelyi Károly.

VII.  
évf.

1938 — 39. tanév

7-8. sz.

Megjelenik évenként 5 kettős számban.  
Kiadja az állami polgári iskolai tanárképző főiskola gyakorló iskolájának tanári testülete.

Felelős szerkesztő: Kratofil Dezső igazgató.  
Szerkesztőség: Szeged, Boldogasszony-sugárút 8.  
Előfizetési díj egy évre 12 pengő.



A

## CSELEKVÉS ISKOLÁJA

## PEDAGÓGIAI DOLGOZATOK

## Tartalom:

1. **Dr. Várkonyi Hildebrand:** Nevelés és gyakorlati lélektan. (Huszonharmadik közlemény.) Összefoglalás: tételek az akarat neveléséről.
2. **Dr. Harsányi István:** Elvi kérdések egy ifjúsági regény körül.
3. **Dr. Vályi Armand:** Az oktatófilm értéke és tanulságai.

## GYAKORLATI PEDAGÓGIA

**Szántó Lőrinc:** Petőfi Sándor. **K. Bedekovich Lajos:** Hazánk mezőgazdaságának fejlődése. (Összefoglalás.)  
**Jármai Vilmos:** Kölleménytárgyalás a IV. osztályban.  
**J. W. Goethe:** Der Sängcr. **Udvarhelyi Károly:** Néhány gyakorlati példa a térképismeretek tanításához. **Jeges Sándor:** A lombos mohok **Krix Márton:** Kamatszámítás. (10. óra). **Matzkó Gyula:** Az emelő. **Fáber József:** 10 darab építőtest dobozban.

## IRODALOM — KÜLFÖLDI TANÍTÁSI MOZGALMAK — LAPSZEMLE — HÍREK

Aldobolyi Nagy Miklós dr., Gyulai Ágost dr., Jármai Vilmos, Kratofil Dezső, Krix Márton, Matzkó Gyula, Szántó Lőrinc, Szenes Adolf, Udvarhelyi Károly.

VII.  
évf.

1938 — 39. tanév

9-10. sz.

Megjelenik évenként 5 kettős számban.  
Kiadja az állami polgári iskolai tanárképző főiskola  
gyakorló iskolájának tanári testülete.  
Felelős szerkesztő: Kratofil Dezső igazgató.  
Szerkesztőség: Szeged, Boldogasszony-sugárút 8.  
Előfizetési díj egy évre 12 pengő.